

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
FACULTAD DE EDUCACION -CENTRO DE FORMACION DEL PROFESORADO-.
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION.

*LA FORMACION EMPRESARIAL EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYME):
DIAGNOSTICO ESTRUCTURAL Y PROSPECCION DE ESTRATEGIAS
TECNOLOGICAS ALTERNATIVAS*

TOMO I

Tesis Doctoral realizada por:

Carolina FERNANDEZ-SALINERO MIGUEL.

Director de la Tesis:

Gonzalo VAZQUEZ GOMEZ.

Catedrático de Teoría de la Educación.
Universidad Complutense de Madrid.

Marzo 1995

I N D I C E S U M A R I O

I N D I C E S U M A R I O

	<u>PAG</u>
ABREVIATURAS.	XIII
INTRODUCCION.	XXI
APROXIMACION AL OBJETO DE ESTUDIO: LA FORMACION EMPRESARIAL Y LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.	

P A R T E P R I M E R A

LA FORMACION EMPRESARIAL: DELIMITACION DEL CONCEPTO Y ANALISIS DE LA OFERTA EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS

CAPITULO I:	CONCEPTUALIZACION TEORICA DE LA FORMACION EMPRESARIAL DESDE LA PERSPECTIVA DEFINITORIA DE LA EDUCACION PERMANENTE.	4
1.-	FORMACION EMPRESARIAL COMO EDUCACION PERMANENTE.	4
2.-	IDENTIFICACION DE LA FORMACION EMPRESARIAL COMO UN AMBITO DE DESARROLLO DE LA EDUCACION PERMANENTE: TRES PARADIGMAS INTERNACIONALES.	39
3.-	DELIMITACION CONCEPTUAL Y CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LA FORMACION EMPRESARIAL: APROXIMACION EPISTEMOLOGICA A PARTIR DE UN ENFOQUE INTEGRADOR.	57
NOTAS.		73
CAPITULO II:	ESTRUCTURA REGULADORA DE LAS ACCIONES DE FORMACION EMPRESARIAL EN LA UNION EUROPEA.	92
1.-	LA POLITICA SOCIAL COMUNITARIA COMO AMBITO DE DESARROLLO DE LA FORMACION EMPRESARIAL.	92
2.-	ETAPA DE DECLARACION DE INTENCIONES Y DE COMIENZO DE LA ACTUACION INSTITUCIONAL A ESCALA EUROPEA: ACCIONES SOCIALES EN FAVOR DE COLECTIVOS DESFAVORECIDOS.	96
3.-	CONSOLIDACION DE LA ACTUACION INSTITUCIONAL.	110

4.- LA FORMACION EMPRESARIAL EN EL HORIZONTE DE LOS AÑOS NOVENTA.	134
5.- RECAPITULACION FINAL.	154
NOTAS.	160
CAPITULO III: LA FORMACION EMPRESARIAL EN LOS PROGRAMAS FORMATIVOS EUROPEOS: DELIMITACION Y APORTACIONES EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.	176
1.- DESARROLLO DE PROGRAMAS EUROPEOS DE FORMACION EMPRESARIAL EN EL AREA DE LA FORMACION PROFESIONAL INICIAL.	180
2.- EVOLUCION DE PROGRAMAS EUROPEOS DE FORMACION EMPRESARIAL DESDE EL AMBITO DE ACTUACION DE LA FORMACION PROFESIONAL CONTINUA.	223
3.- EL CONCEPTO DE FORMACION EMPRESARIAL EN LOS PROGRAMAS EUROPEOS ANALIZADOS: CARACTERISTICAS E IMPLICACIONES CONCRETAS PARA LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.	278
NOTAS.	288
CAPITULO IV: ANALISIS ESTRUCTURAL DE LA FORMACION EMPRESARIAL EN ESPAÑA.	314
1.- CONTEXTUALIZACION DE LA FORMACION EMPRESARIAL.	314
2.- EL CONCEPTO DE LA FORMACION EMPRESARIAL EN EL AREA EDUCATIVA: LA FORMACION PROFESIONAL INICIAL.	316
3.- LA FORMACION EMPRESARIAL EN EL AMBITO LABORAL: LA FORMACION PROFESIONAL CONTINUA.	359
4.- ESTRUCTURA GLOBAL DEL CONCEPTO DE FORMACION EMPRESARIAL DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA.	379
NOTAS.	383
CAPITULO V: PLANIFICACION OPERATIVA DE ACCIONES DE FORMACION EMPRESARIAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.	404
1.- MEDIDAS FORMATIVAS INSTITUCIONALES.	404
2.- ACCIONES FORMATIVAS DESARROLLADAS POR LOS INTERLOCUTORES SOCIALES MAS REPRESENTATIVOS.	446
3.- LA FORMACION EMPRESARIAL RESULTANTE Y SUS APORTACIONES EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.	488
4.- ACOTACIONES FINALES.	496

P A R T E S E G U N D A

**LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYME):
CONCEPTUALIZACION Y DIAGNOSTICO DE NECESIDADES
DE FORMACION EMPRESARIAL**

CAPITULO VI: LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS EN EL CONTEXTO EUROPEO. CONSOLIDACION Y PERSPECTIVAS.	518
1.- DESARROLLO GRADUAL DE LA POLITICA SOCIAL COMUNITARIA EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYME).	518
2.- DELIMITACION CONCEPTUAL Y CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYME).	539
3.- RECAPITULACION FORMATIVA.	555
NOTAS.	558
CAPITULO VII: LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS: UN CAMPO ABIERTO PARA LA FORMACION EMPRESARIAL EN EUROPA.	574
1.- ACTUACION EUROPEA EN MATERIA DE FORMACION EMPRESARIAL PARA EL DESARROLLO DE LAS PYME.	574
2.- LA FORMACION DE DIRIGENTES: OBJETIVO DE INTERES EMPRESARIAL.	584
3.- PLANIFICACION ESTRUCTURAL DE LA FORMACION EMPRESARIAL EN RELACION A LAS PYME.	591
4.- PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA LAS PYME EN EL CONTEXTO EUROPEO DEL AÑO 2000.	638
NOTAS.	645
CAPITULO VIII: LA ACTUACION ESPAÑOLA EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS. ANALISIS DE LA SITUACION Y MEDIDAS FORMATIVAS.	658
1.- CONCRECION DE LA SITUACION NACIONAL DE LAS PYME.	658
2.- DESARROLLO FORMATIVO GLOBAL DE LAS PYME.	665
3.- EXPERIENCIAS CONCRETAS DE FORMACION ESTABLECIDAS EN DETERMINADAS COMUNIDADES AUTONOMAS.	696
4.- BREVE ANALISIS COMPARATIVO DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA DESTINADA A LAS PYME DESDE LA PERSPECTIVA NACIONAL Y EUROPEA.	730

NOTAS.	738
CAPITULO IX: LA FORMACION EN LA EMPRESA. ANALISIS DE LOS ESTUDIOS MAS SIGNIFICATIVOS.	756
1.- ACOTACIONES INICIALES.	756
2.- AMBITO NACIONAL.	758
3.- AMBITO AUTONOMICO.	789
4.- AMBITO COMUNITARIO.	804
5.- DERIVACIONES SUSTANTIVAS CONCEBIDAS COMO APORTACIONES CONCRETAS A LA PRESENTE INVESTIGACION.	816
NOTAS.	821
CAPITULO X: ANALISIS DESCRIPTIVO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS A TRAVES DE LA ELABORACION DE UN CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE MEDIDA.	826
1.- INTRODUCCION.	826
2.- CONCEPTUALIZACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION.	826
3.- IDENTIFICACION DE LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACION.	830
4.- PLANIFICACION OPERATIVA DE LA INVESTIGACION.	834
5.- APLICACION DEL CUESTIONARIO A LA MUESTRA PILOTO DE PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DE MADRID Y EVALUACION DE SUS RESPUESTAS.	856
6.- REDACCION DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA.	862
7.- ACLARACIONES FINALES.	867
NOTAS.	868
CAPITULO XI: IDENTIFICACION DE LA ESTRUCTURA LATENTE DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA E IMPLICACIONES GLOBALES DEL TRATAMIENTO ESTADISTICO.	874
1.- JUSTIFICACION DEL TRATAMIENTO ESTADISTICO UTILIZADO.	874
2.- ANALISIS PREVIOS.	878
3.- ESTUDIO DE LAS CARACTERISTICAS TECNICAS DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA: ANALISIS DE FIABILIDAD.	880

4.- ESTUDIO DE LAS CORRELACIONES EXISTENTES EN FUNCION DE TRES ESCALAS DE VARIABLES.	889
5.- DELIMITACION DE LA ESTRUCTURA LATENTE DEL CUESTIONARIO.	907
6.- APRECIACIONES GLOBALES.	928
NOTAS.	930
CAPITULO XII: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS, ANALISIS DE RESULTADOS Y TOMA DE DECISIONES FINAL.	934
1.- IDENTIFICACION DEL PROCESO DE ANALISIS.	934
2.- DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS.	935
3.- ORIGEN Y CAUSAS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DESCUBIERTAS.	990
4.- ANALISIS DE RESULTADOS, DISCUSION Y TOMA DE DECISIONES.	994
5.- EVALUACION FINAL DEL PROCESO.	1010
NOTAS.	1013

P A R T E T E R C E R A

PROSPECCION DE ESTRATEGIAS TECNOLOGICAS ALTERNATIVAS PARA LAS PYME: ANALISIS DE LA DEMANDA E IDENTIFICACION DE POSIBILIDADES DE FORMACION

CAPITULO XIII: DETERMINACION DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS MAS UTILIZADAS POR LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS A PARTIR DE LAS DEMANDAS DESCUBIERTAS.	1106
1.- IDENTIFICACION DE LAS DEMANDAS DE FORMACION A TRAVES DE LOS ANALISIS PREVIOS.	1106
2.- BREVE DESCRIPCION DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS MAS UTILIZADAS POR LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS ANALIZADAS.	1145
3.- INTRODUCCION AL DESARROLLO METODOLOGICO DE LAS ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE FORMACION PARA LAS PYME.	1151
NOTAS.	1161
CAPITULO XIV: LA FORMACION A DISTANCIA A TRAVES DE METODOLOGIAS AUTOINSTRUCTIVAS. ESTRATEGIA ALTERNATIVA DE FORMACION EMPRESARIAL.	1166
1.- DEFINICION DE LA ESTRATEGIA.	1166

2.- PRINCIPIOS REGULADORES.	1169
3.- MODALIDADES DE APLICACION.	1177
4.- TACTICAS PARA SU DESARROLLO.	1191
5.- ARGUMENTOS FAVORABLES Y LIMITACIONES.	1193
6.- UTILIZACION DE LA ESTRATEGIA POR PARTE DE LAS PYME.	1195
7.- PARADIGMAS EUROPEOS EN FUNCIONAMIENTO.	1199
8.- APORTACIONES FINALES.	1216
NOTAS.	1219
CAPITULO XV: LA METODOLOGIA DE SIMULACION COMO INSTRUMENTO DIDACTICO.	1228
1.- CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LA ESTRATEGIA.	1228
2.- FINALIDADES Y USOS DE LA SIMULACION.	1230
3.- RELACION ENTRE JUEGO, SIMULACION Y TRABAJO.	1233
4.- TECNICAS UTILIZADAS EN LA SIMULACION.	1235
5.- MODALIDADES PARA SU APLICACION.	1246
6.- POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.	1247
7.- EJEMPLOS EUROPEOS DE SIMULACION EN LAS PYME.	1249
8.- ACOTACIONES GLOBALES.	1256
NOTAS.	1258
CAPITULO XVI: LA FORMACION-ACCION COMO ESTRATEGIA DE REFLEXION EN LA PRACTICA.	1264
1.- SENTIDO Y OBJETIVOS DE LA FORMACION-ACCION.	1264
2.- PROBLEMAS Y PROYECTOS: DOS TERMINOS SIGNIFICATIVOS EN EL PROCESO DE FORMACION-ACCION.	1266
3.- LOS ACTORES DE LA FORMACION-ACCION.	1270
4.- FASES DE UN MODELO METODOLOGICO DE FORMACION-ACCION.	1274

5.- POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA FORMACION-ACCION.	1288
6.- LA FORMACION-ACCION Y LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS: EJEMPLOS DE APLICACION.	1291
7.- CONCLUSIONES.	1310
NOTAS.	1314
CONCLUSIONES FINALES.	1319
BIBLIOGRAFIA GENERAL.	1335
BIBLIOGRAFIA LEGISLATIVA.	1407
ANEXOS.	1471
INDICE ANALITICO.	1501

ABREVIATURAS

ABREVIATURAS.

1) PROGRAMAS.

BQM	Subplan de Apoyo a las Tecnologías Bioquímicas y de Materiales.
BRITE/EURAM	Basic Research in Industrial Technology for Europe / Programa Específico de Investigación y Desarrollo Tecnológico en el Sector de las Aplicaciones de los Materiales Avanzados.
BTQ	Plan de Desarrollo Tecnológico en Biotecnologías y Tecnologías Químicas.
COMETT	Action Programme of the Community in Education and Training for Technology / Programa de Cooperación entre la Universidad y la Empresa en Materia de Formación en el Campo de las Tecnologías.
CRAFT	Proyectos de Investigación Cooperativa.
DELTA	Developping European Learning through Technological Advance / Acción Comunitaria en el Campo de las Tecnologías de la Educación y el Desarrollo del Aprendizaje en Europa a través del Progreso Tecnológico.
ERASMUS	European Community Action Schema for the Mobility of University Students Programme / Programa de Acción Comunitario en Materia de Movilidad de los Estudiantes.
ESPRIT	European Strategic Programme for Research and Development in Information Technology / Programa Estratégico de Investigación y Desarrollo en el Ambito de las tecnologías de la Información.
EUROFORM	Iniciativa Comunitaria relativa a las Nuevas Cualificaciones, Nuevas Competencias y Nuevas Oportunidades de Empleo.
EUROTECNET	Programa de Acción destinado a fomentar la Innovación en el sector de la formación profesional como Resultado de los Cambios Tecnológicos en la Comunidad Europea.
FARMA	Plan para el Fomento de la Investigación en la Industria Farmacéutica.
FIP	Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.
FORCE	Programa de Acción para el Desarrollo de la Formación Profesional Continuada en la Comunidad Europea.
HELIOS	Programa de Acción de la Comunidad en Favor de los Minusválidos.
HORIZON	Iniciativa Comunitaria relativa a las Nuevas Cualificaciones, Nuevas Competencias y Nuevas Oportunidades de Empleo para los Minusválidos y Ciertos grupos desfavorecidos.
IMI	Programa de Incorporación de la Microelectrónica a la Industria.
IRIS	Recurso Comunitario de Proyectos de Demostración para la Formación Profesional de las Mujeres.
LINGUA	Programa de Acción para Promover el Conocimiento de Lenguas Extranjeras en la Comunidad Europea.
NOW	New Opportunities for Women.
PATI	Plan de Actuación Tecnológica Industrial.
PAUTA	Plan de Automatización Avanzada y Robótica.
PEC	Programas Europeos de Cooperación.
PEIN	Plan Electrónico e Informático Nacional.
PETRA	Programa de Acción para la Formación y Preparación de los Jóvenes para la Vida Adulta y Profesional.
PIC	Programas Interuniversitarios de Cooperación.
PIT	Programa de Innovación Tecnológica.
PMC	Programa y Técnicas para la Mejora Integral y Continua de la Gestión Empresarial.
PNCI	Plan Nacional de Calidad Industrial.
PPDCM	Plan de Promoción de Diseño, Calidad y Moda.

RACE Programme de la Recherche et du Développement sur les technologies de Pointe dans le Domaine des Télécommunications pour l'Europe / Programa Comunitario en el Sector de las Tecnologías de Telecomunicaciones, Investigación y Desarrollo sobre las tecnologías Avanzadas de las Comunidades Europeas.

SBT Subplan de Sectores Básicos y Transformadores.

SPRINT Strategic Programme for Innovation and Technology Transfer / Plan de Desarrollo Transnacional de la Infraestructura de Asistencia a la Innovación y a la Transferencia de Tecnología.

TECMA Plan de Desarrollo Tecnológico en Materiales.

TEMPUS Trans-European Mobility Scheme for University Studies / Programa de Movilidad Transeuropea en Materia de Estudios Universitarios.

YES Programa Juventud con Europa.

2) INSTITUCIONES.

ACCAP Asociación Catalana de Centros de Formación y Academias Privadas.

AECI Agencia Española de Cooperación Internacional.

AEDIPE Asociación Española de Dirección de Personal.

AEIE Agrupación Europea de Interés Económico.

AELC Asociación Europea de Libre Comercio.

AFPA Asociación para la Formación Profesional de Adultos.

AFYDE Asociación para la Formación y el Desarrollo en la Empresa.

AILE Red de Acciones Innovadoras de Integración Local y de Intercambio.

ANCE Agence National pour la Création des Entreprises.

ANCO Irish Industrial Training Authority.

ASSEFOR Asociación de Cámaras de Comercio para la Formación y la Asistencia a las PYME Italianas.

AUE Acta Unica Europea.

AUEF Asociaciones Universidad y Empresa para la Formación.

AVEMA Asociación Vallisoletana de Empresarios de la Madera.

AYUDAS Base de Datos relativa a Acciones de Fomento.

BADASUB Base de Datos relativa a Empresas de Subcontratación.

BADEIN Base de Datos de Información relativa a Empresas Industriales.

BC-NET Business Cooperation Network.

BDI German Association of Industry.

BIC Red de Centros de Innovación.

BLEG Base de Datos sobre Legislación Medioambiental.

BPRO Base de Datos sobre Productos para el Medio Ambiente.

BRE Bureau de Rapprochement des Entreprises / Oficina de Acercamiento entre Empresas.

BTEC Base de Datos sobre Tecnología Medioambiental.

CC.OO Comisiones Obreras.

CDD Centro de Desarrollo Directivo.

CDTI Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial.

CECA Confederación Española de Cajas de Ahorros.

CECO Centro de Estudios Comerciales.

CEEDEMSAL Centro de Estudios Empresariales de Divulgación Económica y Marketing.

CEDEFOP Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

CEE Comunidad Económica Europea.

CEEI Centros Europeos de Empresas e Innovación.

CEEP Confederación Europea de Empresas Públicas.

CEIM Confederación Empresarial de Madrid.

CEOE Confederación Española de Organizaciones Empresarial.

CEPADE Centro de Estudios de Planificación y Administración de Empresas.

CEPYME Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.

CERI	Center for Educational Research and Innovation.
CES	Comité Économique et Social.
CES	Confederación Europea de Sindicatos.
CES	Consejo Económico y Social.
CESMA	Centro Superior de Marketing de Madrid.
CFDT	Confederación Francesa del Trabajo.
CGC	Comité Consultivo de Gestión y Coordinación.
CIFAG	Centro de Formación para la Gestión.
CIG	Converxencia Intersindical Galega.
CISAF	Centro de Innovación y Sistemas Avanzados de Formación.
CLE	Comité de Enlace de los Empresarios.
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance.
CNPF	Confederación Nacional de Patrones Franceses.
CONAPI	Coordinadora Nacional de Pequeñas y Medianas Empresas Independientes.
CONPUB	Base de Datos sobre Concursos Públicos.
COPRAI	Departamento de Productividad de la Asociación Empresarial Portuguesa.
COPYME	Confederación General de las Pequeñas y Medianas Empresas del Estado Español.
CPA	Centro de Perfeccionamiento de Alta Dirección de Empresa.
CREW	Centre for Research on European Women / Centro de Investigación sobre la Mujer Europea.
DICO/EMPRES	Directorio de Empresas Españolas.
DIHT	German Association of Chambers of Industry.
EADA	Escuela de Alta Dirección y Administración.
EBN	European Business and Innovation Centres Network / Red Europea de Centros Empresariales y de Innovación.
ECSB	European Council for Small Business.
ECTS	European Community Course Credit Transfer System / Sistema Europeo de Transferencia de Créditos Académicos de la Comunidad.
EFER	European Foundation for Entrepreneurship Research.
EFMD	European Foundation for Management Development.
EFTA	European Free Trade Association.
EIC	Euro Info Centres.
ELKEPA	Centro de Productividad Griega.
ENSR	European Network for SME Research.
ENTP	Red Europea Petra de Asociaciones de Formación.
EOI	Escuela de Organización Industrial.
EOMMEX	Organización Helénica de la Pequeña y Mediana Empresa y de la Industria Artesanal.
ESADE	Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas.
ESC	Ecole Supérieur de Commerce de Lyon.
ESCA	Escuela Superior de Cajas de Ahorros.
ESEM	Escuela Superior de Estudios de Marketing.
ESIC	Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing.
ESMAC	Escuela Superior de Marketing y Comunicación.
ETDO	European Training and Development Organization.
EUROPMI	Comité Europeo de la Pequeña y Mediana Empresa.
EUROSTAT	European Structure and Activity of the Industry.
EUROVENTANILLA ..	Centros Europeos de Información Empresarial.
FAS	Foras Aiseanna Saothair.
FEDEA	Fundación de Estudios de Economía Aplicada.
FERI	Base de Datos sobre Ferias y Exposiciones.
FIACYC	Federación Iberoamericana de Capacitación y Desarrollo.
FO	Sindicato Fuerza Obrera.
FORCEM	Fundación para la Formación Continua.
FORMEZ	Instituto de Formación Profesional para la Creación de Empresas en el Sur de Italia.
FSE	Fondo Social Europeo.
FUNDESCO	Fundación para el Desarrollo de la Función Social y la Comunicación.
FUNDESEM	Fundación para el Desarrollo Empresarial.
FYCSA	Formación y Consultoría, Sociedad Anónima.

GEIE	Grupo Europeo de Interés Económico.
IADE	Instituto Universitario de Administración de Empresas.
IAPMEI	Oficina Gubernamental dedicada al Apoyo de la Pequeña y Mediana Empresa.
IASM	Instituto para el Desarrollo de la Asistencia en el Sur de Italia.
ICADE	Instituto de Administración y Dirección de Empresas.
IOCE	Instituto Calasancio de Ciencias de la Educación.
ICEX	Instituto Español de Comercio Exterior.
ICSB	International Council for Small Business.
IDA	Industrial Development Authority.
IESCH	Instituto Económico y Social para las Clases Medias.
IFA	Instituto de Fomento de Andalucía.
IFE	Instituto de Formación Empresarial.
IFES	Instituto de Formación y Estudios Sociales.
IFTO	International Federation of Training and Development Organizations.
IKEI	Instituto Vasco de Estudios e Investigación.
ILE	Red Comunitaria de Iniciativas Locales.
ILEE	Iniciativas Locales en la Industria y el Empleo.
IMADE	Instituto Madrileño de Desarrollo.
IMEFE	Instituto Municipal para el Empleo y la Formación Empresarial.
IMK	Institute for Media Development and Communication.
IMPI	Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa Industrial.
IMPIVA	Instituto de la Mediana y Pequeña Empresa Valenciana.
INCANOP	Institut Català de Noves Professions.
INE	Instituto Nacional de Estadística.
INEM	Instituto Nacional de Empleo.
ISFI	Istituto Superiore Formazione Imprenditore e Dirigente.
ISFOL	Instituto Italiano de Formación de la Mano de Obra.
IURH	Instituto Universitario de Recursos Humanos.
LEC	Local Enterprise Companies.
MSC	Manpower Services Commission.
NARIC	Red de Centros Nacionales de Información sobre Reconocimiento Académico de la Comunidad Europea.
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico / Organisation de Coopération et de Développement Économique.
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development.
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
OTRI	Oficina de Transferencia de Investigación.
PIMEC	Pequeña y Mediana Empresa de Cataluña.
RDSI	Red Digital de Servicios Integrados.
RKW	German Association of Rationalization.
SACE	Servicios de Apoyo a la Creación de Empresas.
SAF	Servicio de Acción Formativa.
SEAF	Servicio de Empleo y Acción Formativa.
SECOT	Seniors Españoles para la Cooperación en Organización Técnica.
SICUEMA	Servicio de Información y Coordinación Universidad-Empresa de Madrid.
SIE	Sistema de Información Empresarial.
SLAMP	Simposium Latinoamericano de Pequeña y Mediana Empresa.
SNC	Servicio Nacional de Colocación.
SPRI	Sociedad para la Promoción y Reconversión Industrial Vasca.
SUMIT	Servicio de las Universidades de Madrid para la Investigación Tecnológica.
TEC	Training and Enterprise Council.
TIT	Asociación para la Transferencia de Tecnologías.
TJCE	Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas.
UCM	Universidad Complutense de Madrid.
UE	Unión Europea.
UGT	Unión General de Trabajadores.
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
 UNICE Unión de la Industria de las Comunidades Europeas.
 USO Unión Sindical Obrera.
 WASME World Assembly Small and Medium Enterprises.

3) OTRAS REFERENCIAS.

ABI Acuerdo Básico Interconfederal.
 AES Acuerdo Económico y Social.
 AMI Acuerdo Marco Interconfederal.
 ANE Acuerdo Nacional sobre el Empleo.
 ANFC Acuerdo Nacional de Formación Continua.
 APYME Autónomos, Pequeños y Medianos Empresarios.
 BOE Boletín Oficial del Estado.
 CAI Computer Aided (Assisted) Instruction.
 CAL Computer Aided (Assisted) Learning.
 CAM Comunidad Autónoma de Madrid.
 CAT Computer Aided (Assisted) Training.
 CBE Computer Based Education.
 CBI Computer Based Instruction.
 CBL Computer Based Learning.
 CBT Computer Based Training.
 CECA Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero.
 CEEA Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica.
 CIBA Comunicaciones Integradas de Banda Ancha.
 CIM Computer Integrated Manufacturing.
 CMI Computer Managed Instruction.
 CML Computer Managed Learning.
 CMT Computer Managed Training.
 COU Curso de Orientación Universitaria.
 CSI Computer Service Instruction.
 DOCE Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
 EAO Enseñanza Asistida por Ordenador.
 ECAF Encuesta Continua de Actividad Empresarial y Formación.
 EFPC Estudio Eurostat sobre Formación Profesional Continua.
 EGB Educación General Básica.
 EPA Encuesta de Población Activa.
 ETT Estatuto de los Trabajadores.
 EUDEMA Ediciones de la Universidad Complutense.
 FP Formación Profesional.
 I+D Investigación y Desarrollo.
 IESA Investigaciones Económicas y Sociales Aplicadas.
 JOCE Journal Officiel des Communautés Européennes.
 LODE Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.
 LOGSE Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
 MCE Módulos de Cualificación para el Empleo.
 MEC Ministerio de Educación y Ciencia.
 MICYT Ministerio de Industria, Comercio y Turismo.
 NTI Nuevas Tecnologías de la Información.
 NN.TT. Nuevas Tecnologías.
 OJEC Official Journal of the European Communities.
 PME Pequeña y Mediana Empresa.
 PMI Pequeña y Mediana Industria.
 PNB Producto Nacional Bruto.
 PPO Promoción Profesional Obrera.
 PYME Pequeña y Mediana Empresa.
 SME Small and Medium-Sized Enterprise.
 SMED Small and Medium Enterprise Development.
 TCEE Tratado de la Comunidad Económica Europea.
 TFRH Task Force Recursos Humanos.
 UNAD/NADU Unidades Nacionales de Animación y Difusión.
 UU.MM Unidades Modulares.
 VDI Videodisco Interactivo.

I N T R O D U C C I O N

I N T R O D U C C I O N

APROXIMACION AL OBJETO DE ESTUDIO: LA FORMACION EMPRESARIAL EN LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.

1.- MOTIVACION Y OBJETO DE LA TESIS.

La Formación Empresarial como concepto global se inscribe, actualmente, en un proceso educativo continuo y permanente, cuya finalidad última consiste en identificar los elementos de cualificación fundamentales para desarrollar armónica y actualizadamente a los sujetos inscritos en el contexto productivo. Al mismo tiempo, esta concepción incluye planteamientos de iniciación en el conocimiento y aquellos otros más enraizados en la reconstrucción de los aprendizajes poseídos, en consonancia con la realidad laboral presente en la que el individuo tiene que desarrollarse profesionalmente.

Desde esta perspectiva y dentro del panorama internacional, comunitario y concretamente nacional, se observa cómo la expansión de este concepto está afectando de un modo preciso a un ámbito económico de especial relevancia en esta década de innovaciones y reajustes constantes: las pequeñas y medianas empresas (PYME) y, de manera particular, las de tamaño menor y carácter específicamente artesanal.

El interés del tema seleccionado para el análisis radica, fundamentalmente, en la integración de dos ámbitos hasta este momento independientes en su actuación, aunque subordinados a similares metas: el ámbito productivo y el educativo. Su implicación conjunta en acciones formativas, con una intencional continuidad y un marcado esfuerzo de rentabilidad productiva y personal de los conocimientos, favorece una aproximación más fructífera entre la empresa como organización laboral y la institución educativa como centro de aprendizaje.

La nueva concepción de la formación empresarial como aproximación entre educación y trabajo, se proyecta en las pequeñas y medianas empresas como una alternativa de progreso y optimización productiva. Existen ya interesantes estudios en los que se pone de manifiesto la magnitud cuantitativa del fenómeno formativo en este sentido, aunque desde una perspectiva esencialmente laboral. No obstante, dada la consolidación del concepto de la formación empresarial, tanto en el espacio español, como en el comunitario e internacional, resulta necesario afrontar un estudio complementario, más vinculado a la realidad educativa como soporte de las acciones de formación destinadas al colectivo de las PYME, con el objeto de precisar sus deficiencias más significativas, los mecanismos de cualificación utilizados como respuesta y, en su caso, las fórmulas existentes para su descubrimiento y corrección.

El objeto del presente estudio consiste, por consiguiente, en delimitar el concepto de formación empresarial en el marco de la

educación permanente y en relación a las pequeñas y medianas empresas; para analizar, a partir del mismo, el grado de adecuación existente entre la actual oferta formativa destinada a las PYME y las necesidades mostradas por las mismas en esta materia -de un modo concreto por las de la Comunidad Autónoma de Madrid-, realizando, en función de los resultados obtenidos, una prospección de estrategias tecnológicas alternativas.

En consecuencia, y por la especial relevancia que posee la detección de las carencias formativas como paso previo a la articulación de medidas útiles al respecto, se concibe al diagnóstico de necesidades de formación como el mecanismo más adecuado para conocer los requerimientos de capacitación de estas empresas y las posibilidades que la educación tiene para responder a los mismos. Este diagnóstico se efectúa a partir de la delimitación inicial de la oferta existente en materia de capacitación de PYME, en España y Europa, y se conforma aplicativamente a partir de la construcción de un instrumento de medida: el cuestionario.

Apuntados los rasgos más destacables del tema objeto de estudio y algunos de los puntos donde radica su interés, cabe mencionar, a continuación, ciertas cuestiones que pueden contribuir a subrayar este último.

Por una parte, el tema analizado presenta una notable complejidad al tratarse de una materia en la que confluyen planteamientos laborales y educativos, criterios económicos y actitudes sociales muy arraigadas, que obligan a enmarcar el centro de análisis (la formación empresarial en las PYME), en todo un fenómeno socio-económico de amplísimas dimensiones.

La dificultad del estudio se concreta, básicamente, en tres aspectos. El primero está constituido por la extensión del concepto de la formación empresarial y su necesaria acotación. Ello obliga a su delimitación terminológica, enmarcada en la concepción más amplia de la educación permanente, y en su diferenciación por espacios geográficos - España y Europa- y por ámbitos de desarrollo -educativo y laboral-, con el propósito de afianzar la noción de formación sobre la que se articula todo el estudio.

Se trata, en segundo lugar, de una materia sobre la cual se está operando un profundo proceso de renovación conceptual, paralelo a una evolución igualmente profunda en la percepción social y económica del fenómeno. Esto obliga a analizar el mencionado proceso desde una perspectiva global que incluye aportaciones de los diferentes sistemas implicados (educativo y productivo), así como concreciones referidas a su carácter inicial o continuo.

Y, en tercer lugar, resulta destacable el colectivo meta de la investigación, es decir, las pequeñas y medianas empresas, cuya redefinición más clara y el despertar de sus posibilidades económicas como objetivo de influencia nacional, comunitaria e internacional,

favorece un conocimiento más dilatado de las mismas, aunque también más diversificado y difícilmente acotable en términos precisos.

Otro criterio que se pretende poner de relieve con referencia al tema objeto de análisis y que, al igual que el anterior, contribuye a subrayar su interés, consiste en la oportunidad de la realización del estudio, fundamentalmente, ante el replanteamiento conceptual y socio-económico que se está produciendo. Este replanteamiento se descubre en los novedosos mecanismos formativos establecidos en nuestro país, donde la nueva legislación educativa (LOGSE) está incrementando las actuaciones encaminadas a la profesionalización de la población, tanto en su vertiente inicial -incidiendo en el desarrollo del espíritu de empresa y su orientación hacia la creación de un negocio-, como continua -mediante metodologías autoinstructivas y a distancia-. Y se manifiesta, también, en la vertiente específicamente laboral (Estatuto de los Trabajadores), que está promoviendo tipologías contractuales más flexibles y dinámicas, al mismo tiempo que formativas.

A ello se añade la preocupación de los interlocutores sociales por el incremento y mejora de la actividad de capacitación de la población laboral española, esencialmente, a través de la firma del *Acuerdo Nacional de Formación Continua*, base de una cooperación entre la empresa, los trabajadores y el Estado en materia de cualificación.

Por su parte, la actual Unión Europea está potenciando, de la misma manera, una reestructuración de sus acciones programáticas en materia educativa, implicando de un modo más preciso en las mismas, a las pequeñas y medianas empresas, y favoreciendo la unificación de criterios en torno a dos ámbitos particulares de desarrollo: la formación inicial y la continua.

Sólo a partir de un conocimiento pormenorizado de estas cuestiones y de un detallado análisis de sus implicaciones pedagógicas en el colectivo de las pequeñas y medianas empresas, es posible determinar las necesidades formativas de las mismas, los canales de respuesta existentes a tal efecto y la realización de la consecuente prospección de estrategias tecnológicas alternativas.

2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

Los últimos avances estratégicos adoptados en el ámbito educativo ponen de manifiesto que se está produciendo un redescubrimiento del sentido más amplio y profundo de la educación, paralelamente, a una actitud de renovación total que la haga más funcional y eficaz.

Este nuevo significado tiene como símbolo el término "educación permanente", en el cual se incluyen pautas formales, no formales e informales de aprendizaje a lo largo del ciclo vital de un individuo, con miras a la consecución completa y continuada de la calidad de vida -la suya propia y la de la realidad que le rodea-. Su particular atractivo parece descansar, en gran medida, en su actuación como principio organizativo y unificador de distintas tendencias, entre ellas las

que se derivan de la realidad productiva como ámbito de implicación formativa.

En este contexto se incluye la formación empresarial, considerada como uno de los elementos integrantes del concepto inicial de educación permanente, concretamente adaptado al ámbito laboral. La formación empresarial se define a partir de un enfoque integrador que recoge entre sus principios constitutivos la capacitación inicial y continua como dos vertientes relativas a un mismo ámbito de desarrollo.

La operativización de estos planteamientos teóricos se instituye a través de la determinación de cuatro objetivos precisos dentro de la investigación:

- 1) Definir a la formación empresarial como una estructura de cualificación destinada a la optimización de las potencialidades del individuo, tanto de carácter inicial como continuo, e inscrita en un orden pedagógico más amplio: la educación permanente.

- 2) Desarrollar una concepción formativa global, en la que se impliquen el sistema educativo y el laboral, conjuntamente, guiando su actuación hacia la consecución de fines comunes derivados de la noción de formación previamente establecida y dirigiendo sus fuerzas, de un modo especial, hacia las pequeñas y medianas empresas al ser consideradas como el colectivo más deficitario en materia formativa y aquel que precisa mayor atención dentro de este área de estudio.

- 3) Identificar las necesidades de formación concretas evidenciadas por las pequeñas y medianas empresas mediante un diagnóstico estructural de las mismas, es decir, un análisis de discrepancia que contribuya a indicarnos dónde nos encontramos y hacia dónde debemos dirigirnos, especificando la distancia mensurable entre ambos polos.

- 4) Analizar la adecuación producida entre la oferta formativa existente en beneficio de las PYME y las demandas mostradas por las mismas -necesidades patentes- y, en función de los datos descubiertos, realizar un estudio prospectivo de estrategias tecnológicas alternativas a las ya consignadas.

La delimitación efectuada permite reconocer los cuatro puntos de apoyo de la presente investigación: la educación permanente como referencia última en la que cobra su sentido pedagógico la formación empresarial, las pequeñas y medianas empresas como colectivo meta hacia el que se dirige la atención formativa, el diagnóstico de necesidades como instrumento fundamental de conocimiento inicial de la población empresarial objeto de análisis y el estudio prospectivo de estrategias alternativas de cualificación como criterio de aproximación a una realidad educativa diferente y más adaptativa para la optimización de las PYME.

3.- METODOLOGIA Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

Establecido el objeto de estudio y precisados los objetivos de la investigación, el aspecto del trabajo que quizá ofrezca un mayor interés consiste en la metodología utilizada. Y ello porque se ha pretendido cubrir un espacio que hasta el momento se había dejado en blanco por parte de las investigaciones efectuadas en materia de formación dentro del contexto empresarial. Si se da un repaso a las mencionadas investigaciones se descubren dos peculiaridades que corroboran la afirmación precedente. Por un lado, su preocupación por la actividad formativa en la empresa desde perspectivas unidireccionales, es decir, desde el ámbito laboral o desde el educativo, evitando su confluencia. Y, por otro, en relación concretamente a las PYME, los estudios analizados revelan un mayor interés por los mecanismos de capacitación ejercitados por empresas de grandes dimensiones que por aquellos establecidos en las más pequeñas, las cuales suelen inscribirse como una peculiaridad dentro de los mencionados estudios, más que como una finalidad en sí mismas.

Por lo tanto, en esta investigación se trata de atender más concretamente a las necesidades de formación de las pequeñas y medianas empresas, a partir de un enfoque integrador que posibilite su comprensión, así como el conocimiento de la oferta formativa existente como respuesta. Su finalidad no es tanto cuantitativa, sino más bien evaluativa de la tipología de alternativas existentes -laborales y educativas, comunitarias y nacionales-, y se encuentra especialmente destinada a poner de manifiesto las posibles repercusiones que la asunción de esta tipología ha de producir en la precisión del concepto de formación empresarial.

Los criterios metodológicos que se utilizan con este objeto son los siguientes: concretar a través de un *planteamiento teórico-comparativo* la actual concepción de la formación empresarial inscrita en el ámbito de desarrollo de la educación permanente, determinando sus peculiaridades en relación al espacio geográfico de ubicación -España y Europa-, el criterio de iniciación o continuidad en los presupuestos educativos formulados y la fuente de donde emanan los mismos -sistema educativo o ámbito laboral-. Promover, posteriormente, el *análisis descriptivo-exploratorio* de la particular situación formativa vivida por las PYME en los diferentes países de la Comunidad y más específicamente, dentro de nuestro país, en Madrid capital. Y realizar, en último término, un *estudio prospectivo* de las estrategias tecnológicas alternativas consideradas más adecuadas para dar una respuesta a las dificultades de capacitación evidenciadas por las pequeñas y medianas empresas.

El *planteamiento metodológico inicial* se corresponde con la Primera Parte de la investigación. En ella se procura afianzar, especialmente, los conceptos con los que se opera en la Segunda Parte. Para conseguir esta pretensión, se parte de la delimitación conceptual de la educación permanente como criterio referencial en el que se apoyan

planteamientos formativos, diversos y complementarios. De esta manera, resulta posible definir el término de la formación empresarial con entidad propia, y se subraya su particular vinculación a la educación permanente como un ámbito de desarrollo inscrito en la misma.

Esta determinación se fundamenta en cuatro enfoques teóricos destinados a la comprensión del fenómeno formativo (sociológico, psicológico, económico y antropológico) y se apoya en diversos paradigmas internacionales (Organización Internacional del Trabajo, OCDE y Consejo de Europa), considerados como alternativas precisas de implicación de la formación empresarial en los postulados de la educación permanente.

El análisis se encuentra motivado por una doble finalidad: por una parte, descubrir la concepción actual de la formación empresarial desde su inclusión en la más amplia de la educación permanente; por otra, incidir en su definición como un término con identidad propia -vinculado al ámbito laboral- y características descriptivas concretas -dirigido a la capacitación individual y profesional-. Todo ello enmarcado en el carácter integrador de sus planteamientos, al implicar una aproximación a la realidad formativa compuesta por la profesionalización inicial como meta y la continuidad formativa como recurso de expansión productiva constante.

Otra de las cuestiones que merece una mayor atención consiste en el análisis del concepto de la formación empresarial desde la perspectiva comunitaria; es decir, la concreción de la estructura reguladora del mismo dentro de la Unión Europea e, igualmente, la precisión de la actividad programática efectuada por ésta en relación al tema objeto de estudio.

Con referencia al primer ámbito de desarrollo, la intencionalidad esencial consiste en determinar la inclusión de la formación empresarial en la política social de Europa, especificando paulatinamente el nivel expansivo del término en relación a sus funciones de inserción de colectivos desfavorecidos (discapacitados, mujeres y jóvenes) y de conexión socio-laboral. Y en lo relativo al segundo campo mencionado, éste se analiza extensamente y se diversifica en cuanto a criterios de iniciación o continuidad formativa, influenciados por la población de referencia, los conocimientos implicados, la investigación y desarrollo promovidos y la tipología empresarial de los destinatarios.

Junto a estos presupuestos se realiza un análisis estructural de la formación empresarial en España donde, a partir de la contextualización del tema, se establece un recorrido histórico a través de su evolución desde dos perspectivas complementarias: la educativa y la laboral, cada una de ellas vinculada, de manera más precisa, a esferas de conocimiento inicial (educativa) o continuo (laboral). Esta delimitación preliminar, caracterizada por la exhaustividad de sus planteamientos, culmina con la planificación operativa de acciones formativas combinadas y dirigidas a integrar la actividad de capacitación en el orden socio-laboral mediante su concreción por parte de instituciones gubernamentales, interlocutores sociales y organizaciones patronales.

A lo largo de la Primera Parte se trata de contemplar, por consiguiente, la actual configuración de la formación empresarial fundamentada en la perspectiva global de la educación permanente. Para ello, se identifican los criterios definitorios de aquella a partir de la precisión de ésta, constatados en relación a cuatro enfoques teóricos y tres paradigmas internacionales particulares. Seguidamente, se descubre la postura manifestada por la Unión Europea en lo referente a este ámbito de desarrollo educativo, vinculando sus propósitos, en un primer momento, a la cualificación de colectivos con dificultades de inserción laboral, es decir, desarrollando acciones de formación inicial; y conformando su intencionalidad posteriormente en razón de principios más diversificados, como son: la tipología poblacional, la amplitud de los conocimientos, la preocupación tecnológica, la continuidad del saber y las empresas destinatarias. Y, en último lugar, se compara la estructura analizada con la elaborada desde nuestro país, tanto en el ámbito educativo, como en el laboral, para comprobar el desarrollo de actuaciones conjuntas en ambos campos y destacar las aportaciones de todos los sectores implicados (trabajadores, empresas, interlocutores sociales, el Estado y el Sistema Educativo).

La referencia constante a las PYME como colectivo receptor de estas actuaciones se evidencia a lo largo de toda esta Primera Parte, adquiriendo un sentido más específico en la Segunda, caracterizada por el *enfoque metodológico descriptivo-exploratorio* que encauza su organización. Su objetivo radica en definir a estas empresas e identificar sus peculiaridades más relevantes, así como las actividades formativas más singulares llevadas a cabo en los diferentes Estados miembros -de una manera más profunda en España-, y en establecer un diagnóstico de las necesidades de formación más acuciantes en las pequeñas y medianas empresas.

Su punto de partida se sitúa en la ubicación de estas organizaciones dentro del espacio europeo, constatando su implicación en actividades socio-económicas promovidas por la Unión Europea en beneficio de la expansión de estas empresas y del desarrollo productivo de toda Europa. Tres son los factores que se destacan a través de la precisión del concepto de PYME: sus ventajas e inconvenientes intrínsecos, la cultura empresarial como impulso innovador y la cooperación interempresarial como posibilidad para el crecimiento.

Establecidos los cimientos sobre los que se asienta toda esta Segunda Parte, a continuación se precisan, en primer lugar, las actuaciones comunitarias en materia de formación empresarial de PYME, concretamente de dirigentes de pequeñas y medianas empresas (protagonistas directos de la investigación), en relación a tres ejes prioritarios: la formación en gestión básica para futuros propietarios de PYME, los programas especialmente dedicados a la creación de pequeñas y medianas empresas y las medidas necesarias para optimizar la gestión de los negocios ya existentes. Y, en segundo lugar, se delimitan las demandas de formación empresarial dentro de la Comunidad por medio de las

necesidades patentes establecidas. Las aportaciones señaladas adquieren un sentido de progresividad que se está consolidando conforme nos aproximamos al año 2000.

Esa misma estructura se refleja en la actuación española en esta materia donde, además de determinar la oferta y la demanda desde una perspectiva nacional, se contempla su significado en un plano autonómico, en el que se inscriben cuatro Comunidades específicamente (Cataluña, País Vasco, Valencia y Madrid), las cuales son consideradas como paradigmas de funcionamiento de la formación empresarial en realidades geográficas precisas y diferenciadas espacialmente. Estas Comunidades son seleccionadas en función de los siguientes criterios: la accesibilidad documental, su significación particular dentro de la economía nacional, su implicación activa en acciones formativas globales promovidas por la Unión Europea y el desarrollo por parte de las mismas de estrategias formativas adaptativas a la realidad pequeño y mediano industrial circundante. Como complemento, se realiza un estudio comparativo de la actividad formativa destinada a las PYME desde la esfera nacional y europea.

El estudio del fenómeno formativo efectuado en relación a las pequeñas y medianas empresas comunitarias y nacionales sirve de introducción al análisis descriptivo consiguiente destinado al diagnóstico de las necesidades de formación evidenciadas por las PYME de Madrid capital. Este análisis se inicia con un capítulo referido a ciertos antecedentes que se traducen en un conjunto de investigaciones relacionadas con la identificación de las carencias formativas de diversas empresas -nacionales, autonómicas y comunitarias-, entre las que se destacan las PYME como algunas de las mencionadas organizaciones incluidas en el estudio efectuado.

El iniciar el análisis descriptivo con el examen de trabajos previos de similares características, obedece a dos razones. Por un lado, la delimitación de los criterios de capacitación más relevantes descubiertos en los mismos. Por otro, el conocimiento de la diversidad de procedimientos metodológicos utilizados en ellos, cuya precisión orienta la elección del más adecuado para la investigación en curso.

La metodología empleada para el análisis descriptivo señalado consiste en una encuesta aplicada a través de un cuestionario. Para ello, se parte de la selección de una muestra de 291 pequeñas y medianas empresas de la capital de la Comunidad Autónoma de Madrid (40 pertenecientes a la muestra piloto y 251 a la definitiva), en las cuales la unidad de análisis es el dirigente de PYME. Su selección se efectúa mediante un muestreo aleatorio simple, en el que todos los miembros de la población poseen una probabilidad similar de ser incluidos en la muestra; calculándose, posteriormente, la afijación proporcional por distritos o número de unidades muestrales que debe tener cada uno en función de la cantidad de elementos existentes en su población.

La finalidad perseguida con este análisis consiste en realizar un diagnóstico de las necesidades de formación evidenciadas por las

pequeñas y medianas empresas madrileñas, en el que se recojan tanto las carencias latentes, no descubiertas como tales, como las demandas patentes, formuladas de manera precisa y cubiertas en determinados casos con acciones de cualificación específicas.

Se trata, por lo tanto, del estudio descriptivo de una muestra de la realidad pequeño y mediano industrial inscrita en una determinada Comunidad Autónoma, cuya intencionalidad es descubrir sus deficiencias, darles forma y examinar las alternativas de respuesta que el ámbito educativo y laboral están proporcionando al respecto. El objeto no es realizar una medición exhaustiva de la tipología global de necesidades mostradas por el total de las PYME de Madrid, ni siquiera extraer datos cuantitativos extrapolables al conjunto de las pequeñas y medianas empresas españolas. Consiste más bien en un estudio descriptivo-exploratorio donde, a través del análisis pormenorizado de la muestra de empresas seleccionada, se pretende, en primer lugar, poner de relieve las deficiencias formativas más significativas de este colectivo con el fin de ofrecer un conocimiento más profundo del mismo (análisis descriptivo) y, en segundo lugar, abrir nuevas posibilidades de investigación en relación a este fenómeno, mediante la utilización de variables y estrategias no empleadas hasta el momento como alternativa formativa válida para las PYME (análisis exploratorio).

El examen establecido favorece un conocimiento de la realidad empresarial objeto de estudio desde dos ámbitos de desarrollo: uno cuantitativo, mediante la consecución de los correspondientes índices de fiabilidad y consistencia interna de la prueba, indicadores de su utilidad para conseguir datos concisos que hagan referencia al diagnóstico de necesidades de formación observadas en las PYME, y por medio de la delimitación de las correlaciones existentes entre las diversas variables que componen el cuestionario como instrumento de medida, punto de referencia para determinar la estructura latente de la encuesta. Y un ámbito explicativo, a partir del cual es posible constatar la distribución de frecuencias de las diferentes respuestas otorgadas a las preguntas efectuadas, corroborando planteamientos iniciales y concretando el origen y causas de las necesidades formativas descubiertas.

El alcance del presente análisis se descubre en la precisión de las carencias de cualificación evidenciadas por las pequeñas y medianas empresas madrileñas, desde la óptica de su propia experiencia formativa y en relación, específicamente, con los empresarios y directivos de PYME como gestores del conocimiento y promotores del cambio y progreso organizativo. Sirve como constatación de una realidad imperante, poco conocida y escasamente atendida, cuyas alternativas de respuesta no se adecúan a las exigencias planteadas y requieren nuevas estrategias formativas más adaptadas a las mismas.

En lo relativo a este punto, surge la Tercera Parte de la investigación, abordada desde una metodología prospectiva que aporta, como datos de interés, la identificación de las demandas -consideradas como necesidades patentes- desde los tres frentes descubiertos

previamente: los estudios nacionales, autonómicos y comunitarios referidos a carencias formativas empresariales; las deficiencias consignadas en los Planes Agrupados analizados con referencia a la puesta en funcionamiento del Acuerdo Nacional de Formación Continua en nuestro país; y la puntualización de los déficits de capacitación de las PYME madrileñas entrevistadas.

La delimitación de las demandas y la consecuente descripción de las tácticas formativas más utilizadas por las pequeñas y medianas empresas analizadas (de aprovechamiento externo, formales pasivas, formales activas e informales), se conforman como la introducción para el posterior desarrollo metodológico de las estrategias tecnológicas alternativas más adecuadas a las mismas. De esta manera, el examen que se consolida en los tres capítulos subsiguientes, permite contemplar nuevas posibilidades de aproximación a las peculiaridades organizativas de estas empresas, desde presupuestos formativos revolucionarios (la autoformación a distancia, la simulación y la formación-acción). Estos presupuestos se configuran como puntos de partida para investigaciones futuras y, simplemente, pretenden aportar datos globales de incidencia industrial, respaldados por conocimientos teóricos provenientes de la esfera educativa y adaptables a la realidad laboral de las PYME.

En definitiva, la formación empresarial en relación a las pequeñas y medianas empresas como colectivo deficitario en este campo adquiere un sentido mayor desde su concepción como enfoque integrador de aportaciones de iniciación y permanente desarrollo, y a partir de su constatación en España y Europa. Al mismo tiempo, permite comprender el reconocimiento que tiene este concepto entre las pequeñas y medianas empresas, consideradas como clientes que, en numerosas circunstancias, encuentran dificultades de aprovechamiento de las medidas de capacitación existentes y necesitan otras más novedosas y adaptativas a sus peculiaridades organizativas. Estos planteamientos se enmarcan en la concepción global de la educación permanente, objetivo último de implicación constante y continua de la formación en la realidad a la que hace referencia.

4.- FINALIDAD GLOBAL DEL PROCESO.

La estructura que mantiene los postulados teórico-prácticos señalados en páginas anteriores, se puede definir como la capacitación, inicial y continua, de los trabajadores y dirigentes de PYME -especialmente los segundos-, tanto en España como en la Unión Europea y desde sus dos vertientes de desarrollo productivo: educativa y laboral. Estos principios se inscriben en una concepción comúnmente aceptada como es la formación empresarial, considerada como un espacio de aplicación de los conocimientos que la educación permanente organiza y distribuye. Es, además, una concepción que se halla inmersa en una realidad industrial particular -las PYME-, la cual evidencia dificultades de acceso y adecuación a gran número de las aportaciones actuales en materia

de cualificación; requiriendo alternativas nuevas, dinámicas y flexibles, encaminadas a suplir estas deficiencias y a dar un nuevo rumbo a la formación dentro de la organización. Y recoge, para ello, la opinión y la experiencia de compañías concretas que se convierten en el testimonio real de las afirmaciones precedentes.

5.- FACTORES DETERMINANTES PARA LA INVESTIGACION.

Tres han sido los elementos que han incidido de manera precisa en el desarrollo del estudio: las fuentes documentales, el tipo de investigación efectuada y las unidades de análisis.

Con respecto al primer factor, la realización de la presente investigación ha requerido el contacto directo con centros de documentación nacionales, autonómicos y comunitarios. Esta situación ha motivado el traslado periódico a ubicaciones geográficas diversas, situadas unas en el contexto español (Barcelona, Galicia, Santander y Valencia), y otras en el más específicamente comunitario (Bruselas y Berlín). La consulta de estas fuentes de carácter primario ha enriquecido el trabajo, no sólo por las aportaciones bibliográficas conseguidas^{*}, sino igualmente por las relaciones efectuadas que han permitido desarrollar puntos de vista diversos y complementarios. De igual modo, la aproximación a instituciones y organizaciones pertenecientes al ámbito productivo, junto a otras de carácter educativo, ha favorecido el enfoque integrador que da sentido a la investigación efectuada.

En segundo lugar, el estudio práctico llevado a cabo ha repercutido notablemente en el proceso de configuración de la Tesis, fundamentalmente, ante la necesidad de mantener entrevistas individuales con empresas, contando únicamente con un investigador como responsable y ejecutor del proceso. Esta circunstancia ha alargado el período de consolidación del trabajo, aunque también ha otorgado una mayor seguridad a sus resultados.

Y en último término, la selección de las pequeñas y medianas empresas como unidades de análisis ha incidido en gran medida en el modo de concebirse y constituirse la investigación, principalmente, al tratarse de organizaciones de escasas dimensiones y abundantes prejuicios. Estos factores han motivado un tipo de acercamiento muy especial

^{*} En lo relativo a las referencias bibliográficas, su distribución a lo largo de la Tesis se fundamenta en el modelo de citas establecido por la "American Psychological Association" y, en particular, en dos documentos precisos:

APA. (1991). Publication Manual of the American Psychological Association (Third Edition). Washington: American Psychological Association.

Castañé Casellas, J. y Romera Iruela, M^a.J. (1983). Cómo Presentar las Citas y Referencias Bibliográficas. Normas de la American Psychological Association - APA. (Síntesis Adaptada). Madrid: Departamento de Pedagogía Sistemática. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (U.C.M.). Curso 1983-84.

destinado a evitar suspicacias y a favorecer la colaboración, dos objetivos que se unen a los establecidos como orientadores de todo el proceso investigador realizado.

Estas precisiones se conforman como los elementos desencadenantes de un tipo de investigación basada en la integración de planteamientos como criterio esencial, en su amplia visión configurativa, en su aproximación a la práctica desde una posición de control individual y en la referencia efectuada a una realidad concreta configurada por las PYME. Ideas que favorecen un nuevo concepto formativo y una vinculación del mismo al ámbito laboral inscrito en un conflictivo fin de siglo.

P A R T E P R I M E R A

LA FORMACION EMPRESARIAL:

DELIMITACION DEL CONCEPTO Y ANALISIS DE LA OFERTA
EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS

P A R T E P R I M E R A

LA FORMACION EMPRESARIAL: DELIMITACION DEL CONCEPTO Y ANALISIS DE LA OFERTA EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS

CAPITULO I: CONCEPTUALIZACION TEORICA DE LA FORMACION EMPRESARIAL DESDE LA PERSPECTIVA DEFINITORIA DE LA EDUCACION PERMANENTE.

1.- FORMACION EMPRESARIAL COMO EDUCACION PERMANENTE.

1.1.- Origen y evolución de la educación permanente.

1.2.- El concepto de la educación permanente.

1.3.- Características estructurales de la educación permanente.

1.4.- Fundamentos teóricos de la educación permanente.

1.4.1.- Enfoque sociológico.

1.4.2.- Enfoque psicológico.

1.4.3.- Enfoque económico.

1.4.4.- Enfoque antropológico.

2.- IDENTIFICACION DE LA FORMACION EMPRESARIAL COMO UN AMBITO DE DESARROLLO DE LA EDUCACION PERMANENTE: TRES PARADIGMAS INTERNACIONALES.

2.1.- La licencia pagada de estudios y la Oficina Internacional del Trabajo -OIT-.

2.2.- La educación recurrente y la OCDE.

2.3.- La educación permanente y el Consejo de Europa.

3.-DELIMITACION CONCEPTUAL Y CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LA FORMACION EMPRESARIAL: APROXIMACION EPISTEMOLOGICA A PARTIR DE UN ENFOQUE INTEGRADOR.

3.1.- Delimitación conceptual de la formación empresarial.

3.2.- Características definitorias del concepto de formación empresarial.

3.3.- Aproximación epistemológica al concepto de formación empresarial a partir de un enfoque integrador.

**CAPITULO I: CONCEPTUALIZACION TEORICA DE LA FORMACION EMPRESARIAL
DESDE LA PERSPECTIVA DEFINITORIA DE LA EDUCACION
PERMANENTE.**

1.- FORMACION EMPRESARIAL COMO EDUCACION PERMANENTE.

1.1.- Origen y evolución de la educación permanente.

Las transformaciones demográficas, tecnológicas, económicas y educativas que se están produciendo, tanto a nivel nacional como internacional -específicamente comunitario-, ponen de manifiesto el redescubrimiento del sentido más amplio y profundo de la Educación, paralelamente a una actitud de renovación total que la haga más funcional y eficaz. Ese nuevo significado tiene como símbolo el término "Educación Permanente", en el cual se incluyen pautas formales, no formales e informales de aprendizaje a lo largo del ciclo vital de un individuo, con la intencionalidad de realzar, de manera consciente y continua, la calidad de vida -la suya propia y la de la realidad que le rodea- ¹.

Esta noción de la educación permanente no se considera una adquisición del actual proceso de expansión continua de los conocimientos, sino que se enraiza en el origen mismo de nuestra cultura ². No obstante, la nueva significación y relevancia que ha adquirido en los últimos tiempos halla su fundamento en el intento de dar una respuesta satisfactoria a los nuevos desafíos a que tiene que hacer frente la educación actualmente y en un futuro inmediato.

Su particular atractivo parece descansar en gran medida en el hecho de que cuenta con las potencialidades requeridas para enfrentarse a las nuevas situaciones, sin obviar los valiosos principios y prácticas desarrollados hasta la fecha en el campo de la educación y, ello esencialmente, porque actúa como un principio organizativo y unificador de distintas tendencias, cualesquiera que sea el estadio, forma y modelo de educación.

En este contexto y durante la primera mitad de la década de los años setenta, e incluso en períodos temporales precedentes ³, los educadores y profesionales de distintos sectores científicos han señalado en repetidas ocasiones que el concepto de educación permanente debería adoptarse como criterio orientador esencial para la revisión y reconstrucción de los sistemas educativos en el mundo entero, debido a los cambios acelerados que la época contemporánea conlleva y que están afectando a prácticamente la totalidad de las esferas de la vida humana.

Por otra parte, el crecimiento exponencial del saber en las ciencias y los espectaculares avances de la tecnología, traen consigo un conjunto de cambios rápidos y de trascendental importancia en prácticamente la totalidad de los ámbitos de desarrollo del ser humano. Los avances experimentados en diversos campos del conocimiento, acompañados de transformaciones sustanciales en la demografía y en otros fenómenos de la vida social, han contribuido en gran medida, como ya se ha apuntado previamente, a la actual espiral de cambio. Sin embargo, lo

más peculiar de esta espiral de cambio a que asistimos, consiste en que muchos de los nuevos avances han adquirido dimensiones globalizadoras, sobrepasando las fronteras regionales y nacionales a una velocidad hasta el momento desconocida.

Las impresionantes innovaciones en sectores como el transporte, las comunicaciones, la agricultura, la industria textil, la medicina, la industria manufacturera, etc., se transmiten con increíble velocidad de un país a otro. A este respecto, si bien es cierto que la capacidad de absorción de una determinada innovación varía de acuerdo con las características de los diferentes Estados y culturas y que la naturaleza del impacto difiere según la sociedad de que se trate, el ritmo de difusión de multitud de nuevas ideas, materiales y técnicas, resulta vertiginoso, haciéndose cada vez más general esta propagación. Estas ideas, materiales y técnicas, no se limitan únicamente a la ciencia y la tecnología, sino que comprenden igualmente nuevos impulsos y transformaciones en los campos de la política, la cultura, la sociedad y la economía. De hecho, el actual fenómeno de cambio se ha visto motivado concretamente por los principales avances socio-económicos experimentados y por el especial énfasis puesto en los principios de democratización. Estos cambios han evidenciado nuevos desafíos en el ámbito de la educación y han promovido, al mismo tiempo, el cuestionamiento de la aplicabilidad y eficacia de la mayor parte de los sistemas educativos vigentes, que surgieron como respuesta a un modo más estable y menos complejo de la vida personal, social y profesional.

En este orden de cosas, el creciente ritmo de obsolescencia de los conocimientos y las destrezas exige que se consideren nuevos objetivos y estrategias educativas capaces de enseñar al hombre no únicamente lo ya conocido, sino también lo que es posible llegar a conocer. En palabras de Lengrand (1973): "La noción de que al hombre le basta en la vida con un determinado bagaje intelectual y técnico está siendo superada con increíble rapidez" ⁴. Los asombrosos avances acaecidos en sucesión creciente en los diferentes sectores económicos (agricultura, industria, construcción, comercio y servicios), seguidos de un impacto que igualmente podemos calificar de espectacular sobre los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de la vida, generan una persistente demanda para que prosiga el proceso de renovación de conocimientos, destrezas y valores a lo largo de la existencia humana ⁵.

En un intento por llevar a cabo una reestructuración educativa que se adapte a las demandas de la sociedad actual caracterizada por sus continuos cambios, son muchos los profesionales del ámbito educativo que han considerado el concepto de educación permanente como posible solución y respuesta a todas esas demandas. De hecho, la recomendación primera de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación ⁶ establece la siguiente puntualización: "*Proponemos la educación permanente como el concepto-clave de la política educativa en los años venideros, tanto en los países desarrollados como en aquellos que se encuentran en vías de desarrollo*" ⁷.

Al aclarar la recomendación, subsiguientemente, la Comisión sostiene la vigencia universal de este "concepto-clave" para dar una respuesta al desafío educativo que tiene planteado nuestro tiempo:

Las diversas aplicaciones de esta idea diferirán, sin duda, en gran medida. Incluso nos atrevemos a decir [...] que puede aplicarse de tantas formas diferentes como países hay en el mundo [...] Pero estamos convencidos de que la cuestión de la educación permanente, las decisiones a adoptar y los caminos que deben seguirse hasta implantarla, se encuentran entre las cuestiones cruciales de nuestro tiempo, cualquiera que sea el país de que se trate, incluso si es de aquellos que aún no han adquirido plena conciencia de esta idea (Faure, 1973: 265).

Posteriormente, la UNESCO en la 19ª reunión de la Conferencia General de esta Organización en Nairobi (1976) ⁸, desarrolla estas ideas y elabora una definición de la educación permanente que es la que ha adquirido mayor aceptación:

La expresión educación permanente designa un proyecto global encaminado, tanto a reestructurar el Sistema Educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del mismo:

- * En ese proyecto, el hombre es agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.
- * La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.
- * Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como una globalidad.

La educación permanente se concibe, por lo tanto, como el "sistema de los sistemas educativos" ligados al desarrollo personal y social ⁹.

A estas delimitaciones conceptuales se une la determinación de la "Educación de Adultos", concebida como terminología vinculada a la educación permanente ¹⁰ y descrita también por la Conferencia de Nairobi, la cual supera el concepto compensador enfocado a complementar y suplir una carencia educativa no adquirida por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal y promueve una concepción más amplia dirigida al continuo perfeccionamiento formativo de las personas ¹¹; lo que se explicita del siguiente modo:

La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser

considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente (UNESCO, 1976).

Igualmente vinculado al término educación permanente, la UNESCO establece en su Conferencia de París (1974) relativa a la "Enseñanza Técnica y Profesional", la supeditación de esta última a la propia educación permanente, reconociéndolo en las siguientes afirmaciones ¹²:

El desarrollo y expansión de la enseñanza técnica y profesional como una modalidad de la educación permanente, tanto dentro como fuera del sistema escolar formal y en el marco de la educación permanente en general, debería constituir un objetivo prioritario de todas las estrategias de educación y deberían tomarse las medidas oportunas para que todo el mundo, cualquiera que sea su nivel de instrucción previo al empleo, pueda proseguir a la vez su educación general y profesional (UNESCO, 1974).

Esta categoría de enseñanza, no obstante, promueve una iniciación técnica y profesional con la intención de ensanchar el horizonte educativo y orientar éste de una manera precisa al mundo del trabajo, mediante el estudio de materiales, instrumentos, técnicas y procesos de producción; concibiéndose, a este respecto, como una preparación para el ejercicio de un oficio o profesión ¹³.

En la misma línea y, a través de la actuación de la Oficina Internacional de la Educación, se establecen dos Recomendaciones en las que se relaciona la educación con la política de empleo y con el mundo del trabajo, inscritos estos conceptos en el más amplio de la educación permanente. En este sentido se delimita la *Recomendación N° 68, relativa a los vínculos entre la Educación, la Formación y el Empleo, especialmente en lo que respecta a la Enseñanza Secundaria, sus Objetivos, Estructuras y Contenido* (1973). Entre sus principios generales se insiste en los clásicos que enmarcan toda educación: pleno desarrollo de la personalidad; respuesta a las necesidades de la colectividad en rápida evolución; combinación de la participación en el trabajo con la formación física, intelectual y cultural; desarrollo como un proceso continuo de educación permanente y coordinación de los objetivos económico-sociales con las políticas de educación, formación y empleo (Marín Ibáñez, 1982: 27-29).

Estos principios generales se complementan con medidas concretas que le aportan un sentido verdaderamente activo a la educación. Medidas como: la potenciación de la orientación profesional participativa (que implique la actuación de los alumnos, profesores, familias, empleadores y representantes laborales); la flexibilización de la planificación de las acciones formativas (integrando las actividades intelectuales y manuales); así como, el desarrollo de la responsabilidad, la solidaridad, el esfuerzo, la investigación y el espíritu creador.

Por otro lado, se elabora la *Recomendación N° 73 sobre la Educación y el Trabajo Productivo* (1981), en la cual estos conceptos se utilizan en sentido amplio, incluyendo cualquier tipo de educación formal o no formal y cualquier categoría de actividad socialmente útil. Se reco-

noce, asimismo, la necesidad de una interacción eficaz y constante entre la educación y el trabajo productivo, concebido éste último, como la producción de bienes y servicios, materiales o espirituales, útiles al individuo o a la sociedad y no necesariamente retribuidos. Interacción, tanto a nivel inicial (aprendices), como continua (trabajadores en activo) ¹⁴.

Y se reiteran igualmente criterios similares a los de Recomendaciones precedentes, como son: la aplicación práctica de los conocimientos teóricos, el valor de la formación, la eliminación gradual de las barreras entre el trabajo físico y el intelectual, la necesidad de crear una mano de obra cualificada que responda a las exigencias del mercado de trabajo y del desarrollo, la promoción del derecho a la educación y al trabajo simultáneamente y el establecimiento real de la igualdad de oportunidades en la educación y en la formación técnica (Marín Ibáñez: 29-33).

A partir de las precisiones precedentes y como concreción operativa de los planteamientos educativos establecidos, en 1978 se realiza una encuesta relativa a la puesta en práctica de la educación permanente en los diversos Estados miembros de la UNESCO ¹⁵. La finalidad esencial de este instrumento radica en concretar la aplicabilidad práctica de la educación permanente, particularmente, en el ámbito laboral. En este sentido, todos los estudios se articulan en torno a tres ejes capitales: el trabajo como elemento fundamental en la formación general, la preparación para el ejercicio profesional y la educación permanente en su dimensión laboral. Y sus resultados apuntan hacia la necesidad de articular mecanismos formativos concretos, desarrollados fuera del mundo de la enseñanza formal, que potencien la cualificación inicial de los jóvenes en su aproximación al mundo laboral y la cualificación continua de los trabajadores en activo, para optimizar sus capacidades e incrementar la productividad de su trabajo ¹⁶.

En relación a este punto y en el marco de la cuarta reunión extraordinaria de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París en 1982, se trata el tema de la "Educación para Todos", donde se constata que la democratización de la educación aparece, en gran medida, como elemento inseparable de la educación permanente, concebida como un proceso continuo que comienza con la educación inicial y prosigue a lo largo de la existencia del hombre ¹⁷.

Por consiguiente, globalización, participación e igualdad de acceso y promoción, se configuran como las características definitorias de la educación permanente. Es decir, se estimula la formación a lo largo de la vida del sujeto, incidiendo en múltiples aspectos formativos -iniciales y continuos- relacionados con cada etapa de desarrollo e implicados en las mismas. Se potencian estas acciones, sin discriminación de ningún tipo, promoviendo la asistencia e integración de todas las personas interesadas e impulsando la creatividad y la autonomía de cada participante. Y se motiva la democratización de los planteamientos, tanto en relación a la aproximación inicial como respecto a la expansión formativa subsiguiente ¹⁸.

La educación permanente se constituye, por lo tanto, como la tendencia más significativa de la educación y la perspectiva más apta para asegurar a todos, a lo largo de su existencia y según las modalidades más apropiadas, el acceso a las diferentes posibilidades educativas que ofrece la sociedad. La educación permanente es considerada, en este sentido, como "un concepto global y multidimensional, que representa un desarrollo continuo hacia una mejora de la calidad de vida" ¹⁹.

En definitiva, parece constatarse la existencia de un marco común de referencia -la educación permanente- en el que confluyen distintos ámbitos de desarrollo educativo que favorecen el perfeccionamiento de la persona a lo largo de toda su existencia (integración vertical), dimensionalmente diferente, ante los profundos cambios producidos en la sociedad en la que se desenvuelve (integración horizontal) ²⁰.

Otras organizaciones internacionales, cual es el caso del Consejo de Europa y la OCDE -sobre las que incidiremos más profundamente con posterioridad-, han resaltado la importancia que tiene este concepto para dar una respuesta a los nuevos desafíos que se le plantean a la educación.

El Consejo de Europa ha realizado varias encuestas y elaborado numerosos estudios sobre el tema, con especial referencia a sus Estados miembros. En efecto, y como queda recogido en el *Libro Blanco de la Educación de Adultos* ²¹, la educación permanente ha sido reconocida y promovida mundialmente a partir de los trabajos del Consejo de Europa, los cuales se han desarrollado a lo largo de varias décadas. Entre los más representativos, presentados cronológicamente, cabe señalar los siguientes:

* En 1967 se reúne en Estrasburgo un grupo de trabajo con la finalidad de estudiar los problemas planteados por la educación permanente a la evolución educativa de la década de los años sesenta, concibiendo a la educación permanente como un principio organizador de todo el proceso educativo, que implica un sistema comprehensivo, coherente e integrado, diseñado para colmar las aspiraciones educativas y culturales de toda persona de acuerdo con sus cualidades ²².

* En 1970 se publica, como contribución al Año Internacional de la Educación, un estudio detallado relativo a la educación permanente. En el mismo se la reconoce como un factor de mutación, una estrategia de acción social encaminada al desarrollo comunitario y potenciadora de actuaciones de carácter prospectivo en materia de capacitación socio-profesional y cultural ²³.

* En 1971 se crea, por mediación del Consejo de Cooperación Cultural ²⁴, el Grupo Director de la educación permanente, cuya misión esencial consiste en seleccionar experiencias piloto en curso en los Estados miembros.

* En 1973, el Consejo de Cooperación Cultural publica un estudio referido a la educación permanente y a sus principios básicos. Entre los mencionados principios básicos se reconoce la funcionalidad de esta tipología educativa, la posibilidad que posee de integración de

aspectos culturales y profesionales, su implicación en el desarrollo de la creatividad, su consideración como una alternativa de participación y como agente de cambio, adaptada al progreso tecnológico y encaminada al incremento de la competitividad, su orientación a los intereses personales, sociales, profesionales y económicos de los individuos, su adecuación diferencial a las distintas fases de la existencia humana y su adaptación metodológica a la diversas situaciones de aprendizaje, así como, la globalidad de sus planteamientos ²⁵.

* En 1975, se celebra en Estocolmo una Conferencia de Ministros Europeos de Educación, cuyo tema central consiste en el desarrollo de medidas de educación permanente en los distintos países integrantes del Consejo de Europa.

* En 1979 se organiza un Simposium en Siena relativo a "una política de educación permanente hoy", planteando la noción de la educación permanente como el sistema de los sistemas educativos.

* En mayo de 1986 tiene lugar la Conferencia final del Proyecto N° 9, cuyo tema central consiste en "la educación de adultos y desarrollo comunitario". En ella, se proclama la necesidad de difundir entre los Estados miembros del Consejo de Europa la educación de adultos y la educación permanente, siendo reconocidas como un derecho de la persona, condición indispensable no solamente para su adaptación a una sociedad en rápida evolución, sino también para perfeccionar sus aptitudes en tanto que artesana de sí misma y protagonista de su desarrollo ²⁶.

De igual manera y a partir de postulados comunes, la OCDE desarrolla la idea de la "educación recurrente", a la que se considera una estrategia necesaria para el logro de la educación permanente, específicamente ligada al ámbito de expansión laboral. Este nuevo término se afianza a través de los principios de participación, globalidad y democratización de la educación permanente y aparece como una respuesta práctica y precisa, encaminada a promover la relación entre el mundo productivo y el mundo formativo, considerada como una de las vertientes fundamentales de la mencionada educación permanente, ligada a la educación de adultos y promotora de la capacitación profesional ²⁷.

A este respecto, en 1967 se crea en el seno de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, el *Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza*, conocido por sus siglas inglesas CERI (Centre for Educational Research and Innovation). Este Centro se encarga de definir el nuevo concepto de la educación recurrente, admitido como la única vía susceptible de responder a la necesidad de articular la formación y el empleo, y definida como "el marco concreto en el cual el individuo puede encontrar durante su vida profesional el medio de aprender" ²⁸. Y, delimitada más concretamente, como "un medio importante para incrementar la igualdad y para proporcionar una segunda oportunidad a los trabajadores, así como, para multiplicar las combinaciones educación-empleo a lo largo de la vida activa y favorecer la realización del desarrollo personal de los individuos" ²⁹. Considerada, por lo tanto, como "un tipo de sistema de enseñanza que posibilita compaginar la prosecución

o readaptación de estudios con el trabajo, a tiempo total o parcial"

³⁰.

Esta idea de la educación recurrente se considera como una alternativa de optimización formativa, adaptada a la realidad profesional del individuo y sujeta a sus conocimientos previos; es decir, a su formación inicial, escalón básico del proceso de desarrollo de la educación permanente y elemento de aproximación al ámbito profesional, que es abordada desde tres posibilidades específicas ³¹:

1.- Diversificación de la formación inicial, agrupando los oficios y especialidades por familias y determinando competencias "genéricas" transferibles de modo que se amplíe el horizonte de la actividad formativa previa; para con posterioridad diversificar la formación progresivamente, pero siempre de modo que el estudiante pueda reciclarse con facilidad o, en su caso, orientarse hacia otra salida formativa.

2.- Estimulación en mayor medida de la "forma" de instruirse que de lo que se aprende; es decir, preferir el "proceso" al "contenido". De esta manera, la formación preparará realmente a los estudiantes para afrontar la incertidumbre del futuro. "Aprender a especializarse" conlleva que los estudiantes sepan utilizar en circunstancias diferentes lo que han aprendido en una situación determinada, es decir poder realizar transferencias de conocimientos de un dominio de aplicación a otro.

3.- Mantenimiento de la estructura de la formación inicial tal como se desarrolla actualmente, completándose con estudios periódicos de puesta al día y de reciclaje para adultos.

Son aportaciones que, en el momento presente, se ven reforzadas por un redescubrimiento de la educación permanente como vía de desarrollo del potencial individual dentro de un mundo cambiante y en constante renovación cultural, tecnológica, educativa y laboral. Cabe señalar como acuerdos internacionales más recientes, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* ³². Estos acuerdos son el resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta iniciado en octubre de 1989 y que se prosiguió hasta finales de enero de 1990 bajo los auspicios de la Comisión Interinstitucional establecida para organizar la Conferencia Mundial. Documentos que representan, por lo tanto, el consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos, se satisfacen realmente en todos los países ³³.

En definitiva, la educación permanente se contempla como una estructura formativa global, establecida como un proceso ascendente que comprende las diferentes etapas de la existencia humana y que adquiere especial significado en el período adulto de la vida del hombre, donde integra la capacitación con la actividad laboral, promoviendo tanto la

formación inicial -andamiaje profesional-, como la continua -perfeccionamiento en la tarea-.

1.2.- El concepto de la educación permanente.

Existen diferentes criterios que permiten delimitar el concepto de la educación permanente. En un primer momento, este concepto se define a través de un criterio sustitutivo, es decir, considerándola como el aprendizaje de determinadas materias instrumentales básicas adquiridas al finalizar el período educativo obligatorio, con un sentido de continuidad o como complemento de la edad escolar.

Estructuralmente, se considera a la educación permanente como una "prolongación de la enseñanza en la edad adulta, que responde a una necesidad ante todo social. Es el esfuerzo educativo llevado a cabo durante el período post-escolar, el realizado por los sindicatos, los partidos obreros, los organismos públicos y privados de formación y perfeccionamiento profesional de adultos y de promoción social" ³⁴.

Y, desde el punto de vista de su contenido, se define como el "conjunto de medios puestos a disposición de los individuos de cualquier edad, sexo, situación social y profesional, para que no cesen, si lo desean, de formarse e informarse, con la finalidad de conseguir el desarrollo de sus facultades, al mismo tiempo que su participación más eficaz en el progreso de la sociedad" (Le Veugle, 1970: 26).

Otros autores la han circunscrito, específicamente, al ámbito laboral como formación, reconversión, promoción profesional y reciclaje, ante las necesidades productivas del mundo del trabajo ³⁵. Esta idea se desarrolla en el pensamiento de Schwartz, quien formula, en este sentido, los siguientes objetivos de la educación permanente: Preparar profesionalmente, proporcionar una formación de base, enseñar a utilizar los medios extraescolares y fomentar los deseos de proseguir la formación ³⁶.

Estas aportaciones consolidan la idea de la educación permanente como perfeccionamiento continuo, porque desde su misma terminología, la expresión "educación permanente" significa una continuidad en el tiempo, una dedicación coextensiva a la vida del hombre por la misma condición de éste como ser educable a lo largo de toda su existencia. Su capacidad de hacerse, de aprender, de cambiar, de perfeccionarse está vinculada a su propia vida. El hombre es un ser permanentemente inacabado. "La capacidad de cambio, y sobre todo de "proponerse" y asumir el cambio, de perfeccionarse, es prácticamente ilimitada. La educabilidad no se agota en un período más o menos extenso y definido del ciclo vital del hombre" ³⁷.

No se puede entender, por lo tanto, una edad para la educación y otra para la vida, ya que la educación es un proceso continuo, vinculado a la existencia del hombre. Como apunta Castillejo (1981: 35), "el hombre, por su radical condición de "educable", es un aprendiz permanente de su propia condición de hombre, que sólo agota sus posibilidades perfectivas con su muerte".

La educación permanente se conforma, por consiguiente, como un proceso continuo de desarrollo personal, social y profesional en el

transcurso de la existencia de los individuos, cuya finalidad es mejorar la calidad de vida tanto de éstos como de la colectividad ³⁸. Es, en realidad, "un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en la plenitud de su concepto, en la totalidad de sus aspectos y dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas" (Lengrand, 1973: 26).

Por lo tanto, la educación permanente puede considerarse como "un concepto pedagógico que dimana de la única interpretación lógica de lo que significa el proceso educativo como metamorfosis optimizante. Esta, así entendida, es una continua causa de perfeccionamiento desde el inicio de la existencia hasta la anulación definitiva del comportamiento humano" ³⁹.

En este sentido, Fullat (1985) considera que ni la instrucción, ni la educación han de pertenecer a un período limitado de estudios, por más que se alargue, sino que han de constituir determinadas posibilidades ofertadas a todos los ciudadanos a lo largo de su existencia. El concepto actual de educación permanente apunta a una educación integral que abarca toda la vida y todas las posibilidades del ser humano ⁴⁰. "La idea de educación permanente, en efecto, supone una nueva concepción de la educación, en el sentido de que la contempla como *un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida humana*, y del cual la educación escolar no es más que una etapa inicial, que exige posteriores aditamentos" ⁴¹.

Es, consiguientemente, una idea de naturaleza global y unificadora constituida por el aprendizaje formal, no formal e informal, que se propone la adquisición y el fomento de la instrucción para alcanzar así el máximo desarrollo posible en las diferentes etapas y sectores de la vida. Guarda, pues, relación con el desarrollo individual y el progreso social ⁴². Ello explica que ideas como "aprender a ser" y "una sociedad que aprende" o "una sociedad que se educa" se encuentren de alguna manera relacionadas con este concepto.

Por su parte, desde la perspectiva del individuo, Lengrand describe la educación permanente como "un esfuerzo por reconciliar y armonizar diferentes etapas de formación, de manera que el individuo no se halle más en conflicto consigo mismo. El énfasis puesto en la unidad, la globalidad y la continuidad de desarrollo de la personalidad, lleva a la formulación de planes de estudios e instrumentos de educación que crean una comunicación permanente entre las necesidades y lecciones de la vida profesional, la expresión cultural, el desarrollo general y las diversas situaciones, por y a través de las cuales, todo individuo se completa y realiza a sí mismo" (Lengrand, 1973: 64). De modo semejante, al contemplar esta idea desde una perspectiva social, Jessup (1969) señala que el aprendizaje permanente "es un ideal que se hace presente de muy diferentes modos. Es una disposición de ánimo, una cualidad de la sociedad, que se revela en actitudes, relaciones y, en definitiva, en la organización social misma" ⁴³.

Cuando el principio de la educación permanente se universaliza y aplica en gran escala a sociedades distintas parece adoptar diferentes modalidades operacionales bajo condiciones socio-económicas, políticas y culturales muy diversas. En este sentido, la modalidad operacional atribuida a la educación permanente está en función de una serie de variables intra y extraeducativas características de los diversos países, culturas y hasta individuos.

Un enfoque tan flexible y abierto como éste se constituye en uno de los elementos básicos de la educación permanente, porque tal concepto se basa fundamentalmente en el supuesto de que los individuos y sociedades pueden adquirir una formación continua a través de las más diversas vías y, que estos canales alternativos, permiten a todos avanzar hacia la consecución de mejores y superiores índices de calidad de vida⁴⁴.

En consecuencia, estas aportaciones nos proporcionan una concepción de la educación permanente como un principio organizador que informa y, por tanto, es consustancial a la educación, que implica un sistema completo, coherente e integrado, que ofrece los medios propios para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo y conforme a sus facultades y, que está destinada a permitir a cada sujeto desarrollar su personalidad durante toda su vida, tanto en el ámbito del trabajo como en el del ocio⁴⁵. Es decir, se constituye en una necesidad personal y social de perfeccionamiento continuo e integral, que abarca el conjunto de la existencia humana, tanto individual y autónoma, como relacional y comunicativa; apareciendo asimismo como una alternativa unificadora de desarrollo global, cuyos pilares más sobresalientes son la flexibilidad de sus planteamientos y la apertura de sus acciones.

1.3.- Características estructurales de la educación permanente.

Con frecuencia resulta difícil formular conceptualmente qué es la educación permanente como idea general, debido a su carácter globalizador y a sus múltiples modalidades. Ante esta situación y para favorecer el proceso de identificación de este concepto, completando la definición establecida previamente, Dave (1973: 14-25), a partir de los estudios exploratorios desarrollados por el Instituto de la UNESCO, llega a precisar veinte características determinantes de la educación permanente que describen su significado, funciones, metas, vínculos, etc.

Estas características hacen referencia a los siguientes aspectos formativos: la educación permanente intenta una aproximación de carácter global a la educación; comprende los modelos de educación formal, no formal e informal, siendo su finalidad integrar y articular todas las estructuras y fases de la educación en los ejes vertical (temporal) y horizontal (espacial); se caracteriza, asimismo, por una gran flexibilidad respecto al tiempo, lugar, contenido y técnicas didácticas, de ahí que exija un aprendizaje autónomo, el compartir la

propia instrucción con los demás y la adopción de diversos estilos y estrategias para la adquisición de saberes.

Tres son los prerequisites considerados esenciales para la consecución de los fines propios de la educación permanente: posibilidad de aprender (actitud y aptitud requeridas), motivación (interés) y educabilidad (proceso dinámico de aprendizaje ⁴⁶). Dichos fines incluyen la satisfacción de las funciones de adaptación y creación de los individuos que contribuyen a la mejora constante de la calidad de vida tanto personal como colectiva. Más detalladamente, las *características del concepto de educación permanente*, serían las siguientes:

1. Los tres términos básicos sobre los que descansa el significado del concepto son los de *vida*, *permanente* y *educación*. El sentido atribuido a estos términos y la interpretación que se les dé determinan en gran medida el alcance y significado de la educación permanente (modalidad operacional).

2. La educación no termina al finalizar la enseñanza escolar formal, sino que es un *proceso permanente* que se extiende durante toda la vida del individuo.

3. La educación permanente no se limita a la edad adulta, sino que comprende y unifica todas las etapas educativas (preescolar, primaria, secundaria, profesional, ...). Por lo tanto, trata de contemplar la educación en su *totalidad*.

4. Incluye, por otra parte, *modelos educativos formales, no formales e informales*.

5. El hogar desempeña el primero, más útil y crucial papel en la iniciación del proceso de educación permanente. Este proceso se prolonga a lo largo de toda la existencia de la persona y a través del *aprendizaje familiar*.

6. La *comunidad* juega también un importante papel en el sistema de la educación permanente desde el preciso momento en que empieza a darse una interacción entre el sujeto y ella. Y prosigue cumpliendo una función educativa, tanto a nivel profesional como general, a lo largo de toda la vida del individuo.

7. Las *instituciones educativas* (escuelas, universidades y centros de formación, etc.), son consideradas fundamentales en la medida en que se constituyen como uno de los medios para el logro de las aspiraciones de la educación permanente.

8. La educación permanente pretende alcanzar una continuidad y articulación en su dimensión temporal (*articulación vertical*).

9. Busca, asimismo, la imbricación de su dimensión espacial y de profundización en cada una de las diferentes etapas de la existencia del hombre (*integración horizontal*).

10. Al contrario que las modalidades educativas de tipo elitista, la educación permanente se caracteriza por su naturaleza *universal*. Representa, de hecho, la democratización de la educación.

11. Se caracteriza por su *flexibilidad y diversidad en los contenidos, instrumentos y técnicas de aprendizaje*, así como, por la *duración* del mismo.

12. Constituye, en este sentido, un enfoque dinámico de la educación, que permite una adaptación de los materiales y medios de aprendizaje a cualquier innovación que pueda producirse.

13. Posibilita formas y modelos alternativos de adquirir una educación.

14. Consta, además, de dos componentes principales: uno *general* y otro *profesional*. Estos componentes no son radicalmente distintos uno de otro, sino que, por el contrario, son de carácter *interrelacionado o interactivo*.

15. Las funciones de adaptación e innovación del individuo y la sociedad reciben plena satisfacción en el marco de la educación permanente.

16. Desempeña una función de tipo correctivo: cubre los fallos del sistema de educación imperante.

17. El objetivo final de la educación permanente viene dado por el mantenimiento y mejora de la *calidad de vida*.

18. Los principales prerrequisitos para que pueda darse la educación permanente son, fundamentalmente: *oportunidad, motivación y educabilidad*. Concebida esta última en tanto que posibilidad de modelamiento comportamental, que no se encuentra únicamente en dependencia del nivel evolutivo del sistema nervioso, sino que lo está igualmente de la configuración ambiental, sobre todo de los elementos del ambiente que han sido culturalmente diseñados precisamente con la intención de promover procesos educativos ⁴⁷.

19. La educación permanente se conforma como un *principio organizador* para toda la educación.

20. A un nivel operacional, la educación permanente proporciona un sistema global para cualquier modalidad educativa.

Estas ideas se configuran como una revolución real que reside en la actual demanda de educación permanente promovida por la sociedad contemporánea y que se inscribe en el desarrollo existencial de sus miembros, a través de su implicación en procesos de aprendizaje formales y no formales. Todo esto, nos impulsa a concebir la educación permanente como una nueva forma de optimización personal que toma en consideración: la relación entre el trabajo y la educación, la vinculación entre la educación formal y no formal, la correlación entre el auto-aprendizaje individual y colectivo y el aprendizaje institucional ⁴⁸.

En este contexto, resulta necesario diversificar y ampliar los contenidos de la educación permanente concebida como proceso global de aprendizaje, con la intención de que proporcione un conjunto de herramientas intelectuales útiles al individuo en sus circunstancias vitales.

Consecuentemente, es imprescindible dominar un saber hacer global, como aproximación conceptual a ese conjunto de herramientas intelectuales, poniendo a disposición del hombre una organización que le permita adquirir los conocimientos necesarios para adaptar formas de pensamiento, destrezas, relaciones sociales y reacciones prácticas a situaciones nuevas.

No obstante, ese saber hacer global se refiere específicamente a un "aprender a aprender", o lo que es lo mismo, adquirir los

hábitos educativos necesarios para utilizar las propias facultades de manera óptima en el proceso de aprendizaje. A un "aprender a ser" de la persona en todas sus facetas. Y, finalmente, a un "saber-hacer", compuesto de una serie de procesos, que al ser dominados por el individuo, le puedan ayudar a enfrentarse con los problemas y necesidades que la vida plantea.

Es, por tanto, indispensable mediatizar canales educativos específicos que tengan como misión "formar para la complejidad", que es el desafío presentado a la educación de la sociedad actual y futura, caracterizada por importantes crecimientos demográficos, por la velocidad de la comunicación frecuentemente unidireccional y por niveles de vida radicalmente distintos. Pero esta "formación para la complejidad" indica un orden nuevo en la educación permanente, correspondiendo al conjunto de la población llevar a cabo, según sus características y capacidades, las acciones siguientes ⁹:

a) Participación de las poblaciones en la gestión de las estructuras educativas, de la documentación y de la información.

b) Información y formación lo más amplia posible del conjunto de las poblaciones (directamente o por las diferentes expresiones representativas), en las tareas más complejas de las sociedades contemporáneas relacionadas con la vida productiva, social y cultural.

c) Realización de reformas educativas centradas sobre nuevas relaciones entre sistema social, sistema productivo y movimientos sociales y culturales.

d) Experimentación y desarrollo de las estructuras educativas capaces de satisfacer a la vez demandas de públicos particulares y del conjunto de la población y de ser un lugar de encuentro (que al mismo tiempo permita conservar la especificidad) entre educación tradicional y moderna, educación formal y no formal, educación institucional y autoformación.

e) Coordinación de los creadores (artistas, científicos, inventores, investigadores, artesanos, etc.) en los diferentes aspectos de la actividad educativa y preparación de métodos y contenidos educativos para su divulgación por los medios de comunicación de masas y por la enseñanza.

f) Formación inicial y continua de los educadores en relación con las actividades de investigación, de creación y de producción.

g) Organización de una gran variedad de espacios físicos (en las instituciones educativas, en los lugares de producción, en la vida social y el ocio, etc.) y del tiempo cotidiano para favorecer la autoformación individual y colectiva y la creación de nuevos conocimientos.

h) Definición de métodos y contenidos para la realización individual y colectiva, que favorezca la completa expresión intelectual, manual, sensorial, estética y lingüística; el equilibrio psicológico intra e interpersonal; la identidad con la cultura viviente y creadora, etc.

i) Establecimiento de esquemas de evaluación, especialmente formativos, de las adquisiciones del conocimiento, valoración más atenta

de los objetivos de desarrollo de los individuos y de las sociedades y, no solamente, de la coherencia interna de las instituciones educativas.

En definitiva, se considera a la educación permanente como un sistema educativo que pretende potenciar la globalidad de la persona desde sus diferentes ámbitos de crecimiento (sociológico, psicológico, económico/productivo y antropológico), incidiendo en cada etapa de desarrollo individual en sus aspectos más característicos y determinantes, favoreciendo el aprendizaje autónomo y la flexibilidad metodológica, considerados como sus elementos determinantes, y estableciendo estrategias formativas alternativas, diversificadas por niveles de conocimiento y colectivos receptores.

1.4.- Fundamentos teóricos de la educación permanente.

Concretada la definición de la educación permanente y delimitadas sus características estructurales, parece interesante realizar, a continuación, un estudio teórico de este concepto, fundamentalmente, desde cuatro enfoques específicos -sociológico, psicológico, económico y antropológico-, que faciliten una visión amplia y propicien una conceptualización de la educación permanente que dé sentido al posterior enraizamiento de la Formación Empresarial dentro de este sistema educativo.

A través de esta delimitación se pretende conocer la educación permanente desde su perspectiva social, en relación al ámbito psicológico del sujeto involucrado (en sus diferentes momentos temporales de desarrollo), en lo que respecta a su implicación económico-productiva y, finalmente, a modo de globalización concluyente, en lo referente a las peculiaridades de este concepto desde el área antropológica. En consecuencia, la finalidad reside en conocer los factores determinantes de la educación permanente, tanto de tipo individual como colectivo.

1.4.1.- Enfoque sociológico.

La mayor significación de la educación permanente consiste precisamente en su consecuencia final, es decir, en la abolición de aquellos sistemas que limitan la educación de la vida entera del hombre a su juventud (aunque en los mismos se reconozca la necesidad de cierto adiestramiento durante la edad adulta). En ella, por el contrario, el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad se convierten en dimensión normal y constante de la trayectoria individual, en un componente -variable en cuanto a su carácter explícito y a su importancia según cada individuo y cada período de su existencia-, del "presupuesto de tiempo" de todo hombre o mujer, en cualquier época de su vida. De este modo, se transforma en un elemento esencial de la cultura.

En este sentido, al constituirse la educación como un aspecto que se establece de manera diversificada en las distintas etapas existenciales del ser humano, ésta debe penetrar forzosamente en la globalidad de las actividades personales, cualquiera que sea el lugar en que se realicen, adquiriendo la sociedad misma entidad educativa y

constituyéndose en uno de los factores esenciales del cambio social que se está experimentando actualmente ⁵⁰.

Desde esta concepción, la educación permanente no puede ser considerada simplemente como un vehículo que proporciona educación a todos aquellos adultos que hayan completado una enseñanza escolar básica (formación continua). Su naturaleza "permanente" la conforma, sin embargo, como un agente del cambio total del sistema educativo y, en particular, de la educación de los jóvenes (formación inicial).

El fundamento de tan radical cambio es la constatación de que la consecución de una serie de conocimientos no es más que un ejercicio enciclopédico cada vez más inútil por la evolución de la ciencia y la tecnología. Resulta por lo tanto necesario dominar no tanto el conocimiento en sí mismo como un "saber hacer" global (enfoques, métodos, lógica, "lenguajes") o conjunto de herramientas intelectuales para la solución de cierto tipo de problemas.

Las estructuras de la educación han de descentralizarse, haciéndose más flexibles y opcionales. Ello significa "desescolarizar" la educación y abandonar el sistema de clases hasta transformar el sistema educativo en una organización funcional provista de control central para comparar iniciativas con resultados, controlar y salvaguardar el nivel y la calidad de la enseñanza, mantener aquellas condiciones que garanticen idénticas posibilidades de acceso y éxito, así como el respeto hacia los valores y procedimientos democráticos (principio de elección y autoaprendizaje como opción instructiva personal) e institucionalizar la difusión de innovaciones e información en la educación.

A partir de estas ideas, se aspira a convertir a la educación en una *función normal* para cualquier grupo (empresas e instituciones comerciales incluidas) y para cualquier actividad que encuentre, naturalmente, los medios de acción indispensables (es decir, la respuesta a las necesidades de aprendizaje), mediante el apoyo técnico y el establecimiento de centros especializados para la difusión del saber, con la colaboración de personal cualificado (expertos en orientación, consejeros, animadores, especialistas en comunicación, etc.). Únicamente de esta manera dejará de ser un sistema cerrado y ajeno a la vida sociocultural.

La educación permanente comporta, por consiguiente, un tipo totalmente diferente de organización e integración de los individuos de ambos sexos y cualquier edad conforme a sus necesidades individuales de aprendizaje. Tal heterogénea organización, desligada de la edad y libre de los condicionamientos del espacio -pues las "fuentes" de conocimiento, desde la empresa comercial a la administración civil, deben utilizarse en el lugar mismo en que se ubican o, al menos, vincularse estratégicamente al mismo-, conduce de manera irremediable a una organización funcional dividida en "distritos educativos" ⁵¹, en los que cada individuo encuentre, ante todo, la posibilidad de educarse en cualquier campo (profesional, técnico o cultural). Solamente los niveles de educación más elevados, en especial los científicos y culturales, podrían cubrir zonas geográficas que excedan al "distrito", considerado como

unidad básica de operaciones para aptitudes "normalmente" distribuidas, incluso a los niveles más altos.

El "distrito educativo" o más concretamente "socio-educativo", se configura como una estructura de implantación global, pero al mismo tiempo, de experimentación; como un proyecto práctico; un territorio institucional donde todos los actores -jóvenes y adultos, alumnos y profesores, operadores del campo educativo y del sociocultural- se encuentran implicados, y donde todos los recursos se ponen en común (Schwartz, 1988: 20). Se consolida, en este sentido, como una alternativa vinculada profundamente al ámbito social (educativo, profesional, económico-productivo, etc.), circundante al sujeto y como una posibilidad de desarrollo individual inscrita en una organización de optimización colectiva.

Según estas afirmaciones y, desde una perspectiva específicamente sociológica, existirían dos características fundamentales para la educación permanente (Janne, 1979: 181):

* *La libertad de tiempo*: que consiste en la supresión de grupos clasificados por edad, en la desaparición de la necesidad de trabajar en jornada completa (ni siquiera para los profesores) y en la eliminación de la necesidad de completar la educación formal de manera consecutiva (nuevos sistemas de alternancia y "recurrencia") ⁵².

* *La libertad de espacio*: que supone el aprendizaje en el lugar donde el conocimiento se produce de hecho.

La educación se convierte, de esta manera, en una dimensión que contempla la vida completa del individuo, su actividad y ocupación. En esta perspectiva, el estudio posterior al período de educación obligatoria y a la escolaridad de jornada completa ya no puede considerarse como una forma de ocio o como algo que debe hacerse en las horas de inactividad laboral, sino más bien, como un aprendizaje continuo y adaptativo a la realidad productiva con la que se enfrenta el individuo ⁵³. En este nuevo marco referencial, resulta evidente que la educación permanente constituye un principio de cambio en cuanto al sentido de la vida social se refiere. Hasta el momento las sociedades desarrolladas han venido dividiendo la existencia del hombre en tres etapas diferenciadas (Janne, 1979: 181-183):

FASE ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> * Actividad principal: el estudio. * Interés: los exámenes. * Ausencia de responsabilidades profesionales, sociales o políticas y, en particular, de trabajo real ⁵⁴.
FASE LABORAL	<ul style="list-style-type: none"> * Actividad principal: el trabajo. * Interés: el ascenso. * Responsabilidad plena en todos los campos. * En casos excepcionales, estudios de naturaleza complementaria.
FASE DE LA JUBILACION	<ul style="list-style-type: none"> * Actividad principal: pasar el tiempo * Interés: la salud. * Disminución de las responsabilidades que se limitan al ejercicio del voto en las elecciones públicas.

Fases tan diferenciadas, en el momento presente y con el redescubrimiento de los principios globalizadores de la educación permanente, pierden su sentido, diluyendo sus rígidas barreras y entremezclando sus planteamientos; lo cual significa que, una vez alcanzada la edad de discernimiento, vivir ha de llevar consigo la posibilidad de elegir y la de asumir responsabilidades, y aprender debe conformarse como una dimensión omnipresente, de igual modo que se constituye el trabajo real.

Este trabajo, en la juventud ha de entenderse como una preparación para posteriores actividades profesionales vinculadas a estudios recurrentes y a la adaptación profesional y cultural. Es una actividad que puede proseguir en la vejez, ya que el aumento de la longevidad, la conservación más prolongada de la buena salud y el creciente número de ocupaciones que no requieren mucha energía, hacen del cese brusco de cualquier tarea profesional a una edad fija, algo absurdo e imposible.

Asimismo, en todas las edades han de potenciarse mayores posibilidades de ocio para desarrollar actitudes creativas y activas (poniéndose fin al consumo casi exclusivamente pasivo que domina el tiempo de inactividad), engendradas por la práctica del aprendizaje autónomo en lo que ya sería educación recurrente. A este respecto, desde la edad del discernimiento hasta la senectud, la vida del individuo tiene que evolucionar dentro de un continuo en el cual el estudio, el trabajo, el ocio y la toma de decisiones responsables estén siempre presentes, preponderando cualquiera de ellas temporalmente pero en gran medida con independencia de la edad.

El autoaprendizaje orientado, el aprendizaje a distancia u otras estrategias formativas alternativas (aprendizaje tutorial, enseñanza asistida por ordenador, formación-acción, procesos de simulación formativa, etc.), concebidas como iniciativas educativas personales; el cambio de actividades profesionales; la expresión creativa durante el tiempo de ocio; la participación en los procedimientos de decisión en un marco democrático y descentralizado. Todo ello caracteriza, en este nuevo marco de actuación, la condición humana en una sociedad cuyo sistema educativo esté basado en la educación permanente.

En consecuencia, se determina un panorama educativo vinculado fundamentalmente a la persona como cliente que pretende potenciar sus conocimientos, concebidos como vía para el desarrollo de su propia existencia y como instrumento para la optimización de sus facultades y posibilidades personales. En este contexto, el monopolio de la acción educativa es distribuido en organizaciones ajenas a las instituciones de enseñanza tradicionales (empresas, centros formativos, organizaciones patronales y sindicales, etc.), y en cuya organización se plantean las actividades en función de: las exigencias cualitativas que la formación puede reportar, de las necesidades de los sujetos y de las demandas del mercado. Se tiene en cuenta para su ejecución, el factor motivacional como mecanismo socio-individual esencial, destinado a la expansión de las medidas a colectivos diferenciados (tomando como referencia las metas de los participantes y la influencia del medio que las desencadena) ⁵⁵.

1.4.2.- Enfoque psicológico.

La respuesta a las nuevas presiones psicológicas derivadas del cambio sin precedentes que experimenta la vida contemporánea no es otra que la educación permanente. Esta concepción educativa reconoce sin ambages que el aprendizaje tiene lugar a lo largo de toda la vida, aunque, por supuesto, el proceso no tiene por qué ser el mismo en las diferentes fases del desarrollo ⁵⁶. Los más jóvenes pueden, por ejemplo, aprender primordialmente a través de la experiencia efectiva con los objetos concretos, mientras que es posible que los individuos más maduros en el aspecto cognitivo dependan en mayor grado de los procesos simbólicos.

A pesar de ello y, como han destacado los tratadistas de la educación permanente, el desarrollo cognitivo, el crecimiento de la personalidad y el desenvolvimiento social, emotivo y motivacional se prolongan a lo largo de toda la existencia. Puesto que se reconoce que el aprendizaje es un fenómeno que dura toda la vida, se argumenta que debe ser fomentado desde la edad más temprana hasta la vejez. La educación se percibe claramente, por lo tanto, como un proceso de cambio que conduce al crecimiento del individuo. Consiguientemente, se considera que contribuye a facilitar el desarrollo psicológico de las personas a lo largo de su existencia, proponiéndose a la educación permanente como principio organizador del mismo.

De manera especial, con referencia a los niños, cabe señalar que éstos tienen la mayor parte de su vida por delante. Una tarea

fundamental de la educación consiste en proporcionarles la base psicológica para una vida en expansión. No obstante, quienes son ya adultos tienen también sus propias necesidades. El espectro del desempleo y la obsolescencia se alza ante muchos trabajadores, cualquiera que sea su nivel de destreza y formación ⁵⁷.

Desde este punto de vista, el superar esa obsolescencia derivada del cambio acelerado no es cuestión tan sólo de proporcionar conocimientos extralaborales, puntuales y dependientes de la propia iniciativa del sujeto. Por el contrario, factores psicológicos tales como la flexibilidad, la buena disposición a pasar del papel de jefe al de aprendiz, la convicción de que uno es capaz de cambiar, la confianza y la esperanza antes que el temor y la huida ante lo nuevo, así como, otros factores intrapersonales análogos, son todos ellos ingredientes que configuran la capacidad del adulto para enfrentarse al cambio.

Un factor clave a la hora de inhibir el éxito es el re-aprendizaje, a la par que el reajuste social, profesional y personal asociado a aquél (lo que podría denominarse la "reorganización psicológica"), que consiste en la ausencia de predisposición psíquica para enfrentarse con el cambio, la ausencia de lo que Dubin denominaba "iniciativa personal" ⁵⁸. Es decir, si pretende responder a las necesidades de los adultos, la educación debe ser organizada de tal manera que promueva niveles superiores de iniciativa personal de cara a un desarrollo continuo.

Estas afirmaciones parecen indicar que el funcionamiento psicológico es un proceso dinámico que se despliega y transforma a lo largo de toda la existencia. Existen igualmente pruebas considerables de que se modifica por las experiencias vitales durante el crecimiento y de que no se trata simplemente del despliegue de secuencias determinadas de antemano.

En este marco adquiere un especial interés el papel de los sistemas de creencias, el conocimiento del mundo o la cultura. La familia y el centro educativo, consideradas "escuelas básicas" de la condición humana -como más tardíamente ocurre con el mundo del trabajo, que se constituyen en "sistema de aprendizaje"-, se justifican precisamente en relación con la configuración cultural del hombre-educando, resolutor de problemas y decisor en contextos ricos en incertidumbre ⁵⁹.

Ciertamente, los seres humanos se hallan limitados por su potencial biológico, pero poseen un elevado nivel de "plasticidad evolutiva", lo que fomenta, en parte, que se vean modelados por sus entornos ⁶⁰. Los influjos ambientales modifican no sólo la adquisición de destrezas específicas, sino que afectan asimismo al desarrollo de las capacidades lingüísticas, la conducta social, la personalidad y la motivación o "goce en el aprendizaje" (Hutt, 1974: 30).

Ante esta perspectiva, parece verosímil orientar la educación permanente a facilitar la aparición de personas predispuestas y capaces de adaptarse a un mundo cambiante, con una gran preocupación por los valores, las actitudes y las motivaciones, esforzándose por promover la independencia, el sentido de la responsabilidad, la autocrítica, la flexibilidad y el "autoaprendizaje" ⁶¹.

Un objetivo general consistiría, por lo tanto, en desarrollar personas que encaren la perspectiva del cambio con interés y entusiasmo, y no con temor y renuencia. Asimismo, para que los individuos contemplen el cambio con confianza necesitarán estar adiestrados en el desempeño de nuevos roles sociales, trabajar en novedosos tipos de profesiones y funcionar dentro de diferentes estructuras organizativas. Este énfasis en los aspectos socio-afectivos y motivacionales de la educación permanente no implica, sin embargo, que puedan ignorarse las facetas orientadas al conocimiento.

La destreza cognitiva concreta que promueva toda educación permanente, ha de entrañar la adquisición del "conocimiento innovador" ⁶². El estudiante debe aprender a aprender mediante la captación de las tácticas y códigos del saber ⁶³. Se ha de determinar la aprehensión de la estructura del conocimiento, de forma que el aprendizaje pretérito actúe de base para la adquisición del nuevo -el hombre aprende a partir de su experiencia pasada a habérselas con el futuro-; implicándose en ello dos tipos de razonamiento-acción: el retrospectivo/activo (el pasado como fundamento de la actuación) y el prospectivo/activo (el perfeccionamiento del conocimiento como meta de la actividad formativa) (Vázquez, 1991 b: 141).

Un elemento cognitivo clave tiene que ser, por lo tanto, el desarrollo de la educabilidad. Elemento que, en función de afirmaciones precedentes, se concibe como la posibilidad contenida en toda intervención que incide en la transformación de los conocimientos y de los modos de funcionamiento intelectual, es decir, la aptitud para recibir educación, la capacidad poseída por el individuo para reequilibrar su organización interna ante factores externos. Para restablecer el equilibrio, el sujeto desarrolla una actividad estructurante que modifica la organización interna inicial en el sentido impuesto por las nuevas informaciones. Este proceso de reequilibración optimizante (el proceso opera en relación a un crecimiento positivo), constituye la actividad perfectiva ejecutada por la persona durante el proceso formativo ⁶⁴.

Biggs (1973) ha examinado este último aspecto en el contexto escolar ⁶⁵. Distingue entre aprendizaje de "contenidos" (aprendizaje de datos seleccionados por considerarse válidos en sí mismos) y aprendizaje de "procesos" (aprendizaje que modifica la capacidad de los estudiantes de enfrentarse con eficacia a su vida futura). Este último tipo de aprendizaje incluye varios elementos que el autor ha enumerado, los cuales son fácilmente transferibles a otros ámbitos de aplicación de la educación permanente, fuera de la esfera escolar:

1. Poseer o ser capaz de localizar la información.
2. Poseer destrezas cognitivas altamente generalizables.
3. Poseer estrategias generales para resolver problemas.
4. Fijarse los propios objetivos.
5. Evaluar los resultados del propio aprendizaje.
6. Hallarse motivado en forma apropiada.
7. Poseer un concepto de sí mismo adecuado.

Esta gradación estructural evidencia la existencia diferenciada de procesos cognitivos diversos que, desde un punto de vista funcional, integran el conocimiento en el esquema organizativo global del individuo, entre cuyos rasgos generales destacan fundamentalmente dos: que se conceptualizan en torno a diversas etapas de procesamiento y que constituyen la base de la organización dinámica de la actividad cognitiva ⁶⁶. Concretados, según Castillejo (1991) ⁶⁷, en las siguientes tipificaciones sistemáticas:

- a) *Procesos de recepción*, que incluyen las funciones de atención, almacenamiento o memoria, categorización y percepción y, cuya misión fundamental consiste en decodificar y clasificar la información recibida.
- b) *Procesos de almacenamiento y registro*, que implican funciones de memoria de diferente índole y de variedad de material (icónica, verbal, etc.), así como, de diverso nivel de significado (semántico, jerarquizado, etc.).
- c) *Procesos de estructuración*, que se refieren a la integración de la información en estructuras (sets, esquemas, conceptos, etc.), a través de procesos de autoestructuración que incluyen funciones de análisis, síntesis, deducción, inducción, etc.. Insertándose en los mismos, los procesos de innovación y creación.
- d) *Procesos de valoración*, con funciones evaluativas, proyectivas, etc.

Por otra parte, la adopción del principio de la educación permanente como fundamento de la educación tiene también implicaciones de cara al papel del profesor. Este último ha de vivir inmerso en una sociedad cambiante y cabe esperar que se coloque a la vanguardia del cambio, por lo que va a necesitar adaptarse y ajustarse continuamente. Ante esta situación, el educador se convierte en un modelo de aprendizaje permanente para sus alumnos.

En cierto modo, por lo tanto, profesores y alumnos se vuelven "coaprendices" (Dave, 1973: 44). Al facilitar el aprendizaje autodirigido, las actitudes positivas hacia el conocimiento y otros rasgos análogos, la educación permanente conceptualiza al profesor como un "asesor educativo" ⁶⁸, un "especialista en métodos de aprendizaje" ⁶⁹, un "líder" (Hicter, 1972: 309) o un "coordinador de las actividades de aprendizaje" (Dave, 1973: 44). El papel básico sugerido por todos estos autores es, por tanto, el de guía o consejero formativo. En este contexto, el profesor no se ha de limitar a impartir conocimientos en forma de paquetes de información masticada de antemano y seleccionados porque contienen precisamente lo que los estudiantes necesitan saber. Debe ayudar a estos a diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, a calibrar la adecuación de sus propios recursos y de las soluciones que proponen y a aprender en la forma que resulta mejor para ellos.

Los elementos señalados parecen incidir en la importancia que la educación permanente tiene en la vida entera de los individuos. Como ya se ha mencionado, una parte de esta educación se lleva a cabo en las escuelas, donde se intenta desarrollar en los estudiantes las destrezas

básicas para su crecimiento personal; sin embargo, es igualmente necesario provocar en los individuos que ya no están inmersos en el entorno escolar un continuo crecimiento de sus personalidades que les proporcione una mayor adecuación al mundo circundante en continuo cambio. Para ello, Olford (1972) ⁷⁰ sugiere ciertas orientaciones con el fin de desarrollar en los adultos la educación permanente. Estas orientaciones son:

1. Proporcionar oportunidades de *iniciar* la indagación.
2. Desarrollar recursos para *desplegar* la creatividad y asumir la responsabilidad personal consecuente.
3. Favorecer posibilidades de *juzgar* el trabajo de los estudiantes con arreglo a sus propios progresos individuales.
4. Fomentar una *especialización idiosincrásica*.
5. Propiciar alternativas de *desarrollo y reconocimiento* de una amplia diversidad de talentos.

Estas ideas se configuran como elementos fundamentales para la educación permanente en todas las esferas de promoción del aprendizaje, es decir, son válidas tanto para la educación reglada como para la formación adulta posterior a la escolaridad obligatoria. A este respecto, parece importante especificar más profundamente su repercusión en la esfera de la formación adulta (inserta fundamentalmente en el mundo laboral), por ser ésta una etapa de la educación permanente poco desarrollada y de gran interés para esta investigación.

Desde épocas pretéritas, el trabajo ha sido uno de los escenarios más evidentes e importantes del aprendizaje. No obstante, como ha señalado Suchodoloski (1972) ⁷¹, el crecimiento científico y tecnológico ha hecho de la educación a través de la experiencia profesional algo increíblemente ineficaz e inexistente. En este orden de cosas, actualmente, se requiere un período largo y formal de preparación antes de ingresar en las profesiones de alto nivel, en tanto que las oportunidades de trabajo para los absolutamente no cualificados se contraen más y más. Pese a ello, los mismos factores que vienen exigiendo esta prolongada preparación formal -el cambio tecnológico y científico- la convierten ahora en obsoleta a velocidades cada vez mayores.

Ante este estado de cosas lo que se necesita es una formación para el mundo del trabajo que promueva, como se ha mencionado previamente, la "iniciativa personal" (Dubin, 1974: 19) en orden a un crecimiento y desarrollo continuados. Margulies y Raia (1967) ⁷² han mostrado, con referencia a este punto, que la iniciativa ante el crecimiento se ve fomentada por una conducta supervisora, la cual alienta sin reservas la puesta al día y el desarrollo profesional; así como, por recompensas tangibles a todo *reciclaje* cuya iniciativa parte de uno mismo. Por su parte, Dubin (1974: 19) ha subrayado, en este sentido, la importancia, en una formación de carácter laboral orientada hacia la educación permanente, de factores adicionales tales como:

1. El suministro de instrumentos para la propia evaluación.
2. Las oportunidades de autoevaluación.

3. La instauración de un clima organizativo que fomente la creatividad.
4. El contacto con proyectos de trabajo estimulantes que promuevan "sobre la marcha" soluciones a los problemas.
5. Las interacciones con los compañeros que propicien el intercambio de ideas e información.

Estas reflexiones culminan en la constatación de determinados fines de la educación permanente, que son aquellos destinados a desplazar el énfasis de la actual concepción centrada exclusivamente en la escuela, cuya incidencia teórica es bastante grande, frente a otras fuentes de experiencia educativa, tales como el trabajo, el entorno extraescolar, etc., más amplias y diversificadas y enormemente enriquecedoras para el individuo en formación. Alternativas dirigidas al desarrollo optimizante del verdadero protagonista de todo proceso de aprendizaje, esto es, el sujeto involucrado en el mismo. Diferenciando los procesos en función de las necesidades del individuo en cada una de las etapas de su crecimiento, y potenciando la actividad formativa vinculada a otras realidades más allá de la propiamente escolar (laboral, social, profesional, etc.)

1.4.3.- Enfoque económico.

Los economistas convencionales de la educación se han interesado principalmente por las relaciones de tipo cuantitativo que ésta tiene con la productividad (y las rentas salariales) de los trabajadores y con el desarrollo económico. Esto significa que, en tanto que "factor de producción" en las economías de mercado capitalistas, el trabajador vende su fuerza de trabajo al empleador a cambio de un cierto precio (el salario que percibe).

La hipótesis fundamental del modelo neoclásico ⁷³ consiste en que *los salarios tienden a equipararse a la productividad marginal del trabajo* en condiciones de competencia perfecta; ésta se da cuando el número de pequeños empresarios es lo suficientemente grande como para que la contribución de cada uno de ellos sea una parte infinitesimal de la oferta y demanda totales de un producto homogéneo (en este caso, un factor de producción), al tiempo que se hallan garantizadas la libre concurrencia al mercado y la interacción autónoma entre empresarios; así como el nivel de movilidad e información pueden considerarse perfectos ⁷⁴.

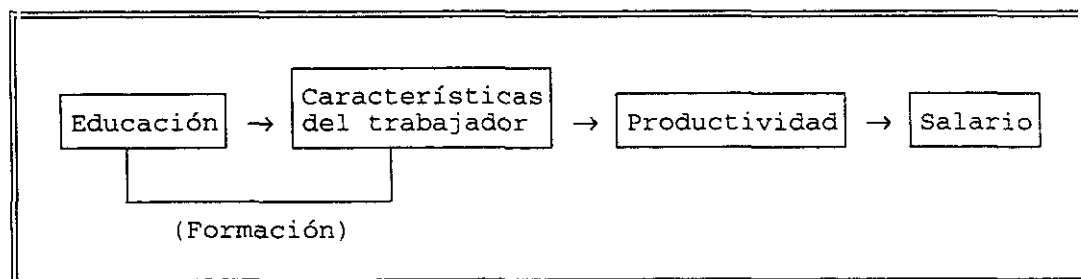
Aún cuando todos los economistas de esta escuela que se han ocupado de la educación se adhieren a dicha hipótesis, los análisis de los factores que determinan la productividad han desembocado en una división en dos campos contrapuestos: los seguidores de la teoría del "Capital Humano" y los partidarios de las teorías del "Filtro".

En la teoría del "Capital Humano" ⁷⁵, que hasta hace escasos años era virtualmente la más extendida, la productividad es (para una estructura dada de demanda de bienes y un estado dado de tecnología), un atributo del trabajador, estando en función directa de sus facultades

(físicas, intelectuales, actitudinales, etc.). Parte del principio que constituye a la enseñanza en una inversión de primer orden por el beneficio aportado a los individuos y a la sociedad (Vinokur, 1979: 294).

En efecto, los teóricos del capital humano entienden que la instrucción adquirida no sólo procura una tasa privada de rendimiento suficiente para justificar la inversión exigida, sino también una tasa oficial de rendimiento igual a la privada. Indica, de hecho, que las posibilidades de crecimiento de la economía están limitadas por la oferta del capital humano, es decir, por el nivel de instrucción de la población. Particularmente, en las economías menos avanzadas, las previsiones sobre necesidades de mano de obra intentan no sólo estimar los beneficios económicos que la enseñanza aporta a la sociedad, sino mostrar dónde deben efectuarse las inversiones educativas. A partir de esas previsiones, pueden entonces calcularse las inversiones en la enseñanza de manera que se evite la falta de adecuación entre la oferta y la demanda y, en consecuencia, se logre la máxima eficacia económica.

La correlación entre niveles salariales y factores tales como la edad, el nivel de educación, el entorno étnico o social, el sexo, etc., vendría determinada de esta manera por el efecto que éstos últimos tienen sobre la productividad del trabajador. Entre estos factores de productividad hay algunos que pueden mejorarse si "se decide invertir en el hombre", esto es, contraer gastos en sanidad, educación, información, migración, etc. "Ello significa que el individuo no tiene la totalidad de sus capacidades económicas en el momento de nacer, ni tampoco a los 16 años (edad a la que algunos ya empiezan a trabajar), o en un momento posterior al finalizar la etapa de formación; sino que, por el contrario, muchas de estas capacidades se desarrollan gracias a un continuo de actividades que tienen todas las características propias de una inversión" ⁷⁶. Al ser la educación formal ⁷⁷ el aspecto más importante de la inversión en el hombre, puede trazarse la siguiente secuencia causal:



En este contexto, la educación formal, por medio del proceso de formación, propicia que el trabajador adquiera capacidades superiores ⁷⁸, acceda a categorías profesionales más elevadas, se promueva profesionalmente, logre una beneficiosa movilidad interempresarial y aumente sus oportunidades de recibir mayor formación; incrementándose con todo ello su productividad, la cual a su vez y, en el supuesto de que todas las demás variables permanezcan sin modificación, demanda en contrapartida un salario superior en el mercado ⁷⁹.

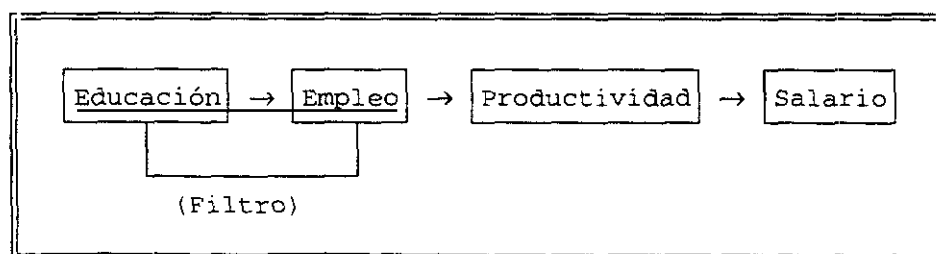
En lo que respecta a este punto, la inversión en formación incluye dos tipos de costes: *de oportunidad*, es decir, aquél que hace referencia a la suplementariedad formativa de carácter inicial, desarrollada después de la escolaridad obligatoria; coste que puede ser reducido si las personas conservan una actividad laboral y eligen formarse en su tiempo de descanso. Y *de formación*, que se refiere al valor acumulado del capital humano; coste que puede ser recuperado a través de la obtención de un empleo de mayor categoría, del incremento de la productividad y como respuesta a la inversión formativa efectuada (a nivel individual o empresarial) ⁸⁰. A tenor de este modelo, la educación resulta un importante factor de: a) cambio del sistema de distribución ("guerra contra la pobreza", equiparación de rentas), y b) crecimiento económico global.

Posteriormente, una serie de teorías de carácter heterogéneo, agrupadas bajo la denominación de teorías del "filtro" o del "tamiz", ponen en cuestión el primer elemento de la citada secuencia. Según dichas teorías:

- * La educación formal que se imparte en la escuela apenas contribuye para nada a incrementar la capacidad personal del trabajador.
- * La productividad del trabajador y, por tanto su salario, están más en función de la naturaleza de su trabajo que de sus características personales.

El papel que se asigna a la institución escolar (al margen de la educación obligatoria), en este modelo, no es otro que el de proporcionar a los empleadores "índices objetivos" que les permitan ahorrarse los costes de selección a los cuales, en otro caso, habrían tenido que hacer frente para reclutar a sus trabajadores y asignarles los distintos trabajos a cubrir. En este contexto, las acreditaciones educativas sirven de índice de discriminación de la productividad potencial de sus detentores y se constituyen en una señal interesante para los empleadores, quienes no pueden conocer la productividad efectiva en el momento de la contratación ⁸¹.

Según esta apreciación, la escuela tiene una función de *selección e información* más que de *formación*, correspondiéndose la correlación educación/salario con la siguiente secuencia causal:



En este esquema la educación formal ya no se define como un factor determinante del crecimiento económico, ni tampoco supone forzosamente una modificación de la estructura salarial a la sazón

existente, sino que representa un medio eficaz de información y reclutamiento de gran utilidad para los empresarios.

Por consiguiente, la teoría del capital humano se pronuncia por el fomento de la escolaridad, mientras que las teorías del filtro implican, lógicamente, una reducción en los gastos de enseñanza, ya que los trabajadores adquieren la necesaria cualificación principalmente en el curso de la ejecución de su trabajo. Y, por lo que respecta a los dos componentes de la educación permanente -prolongación de la educación a lo largo de toda la vida laboral e integración de la misma en actividades de carácter productivo- sus posiciones son, por lo tanto, radicalmente contrapuestas.

Por un lado, la teoría del capital humano evidencia que la racionalidad del individuo y de la comunidad es semejante a la de las organizaciones que buscan la obtención del máximo beneficio, que los mercados sean competitivos y que las empresas y grupos empresariales puedan conocer perfectamente la productividad marginal de cada uno de sus trabajadores; así como, la repercusión que pueda tener en el crecimiento productivo cualquier gasto que se haga en educación. A partir de este razonamiento, es posible afirmar que únicamente en muy pequeña medida podrá contribuir dicha teoría al análisis de las microdecisiones que se adopten sobre educación y a la formulación de una política global dentro de este ámbito. Porque, el escaso marco estructural de que se sirve reduce casi a cero su contribución al estudio de las elecciones relativas a la extensión (en el tiempo) y expansión (en el espacio) de la educación a este nivel ⁸².

Con todo y, aún cuando teorías de estas características han servido para propagar el mito de la escuela como principal factor del crecimiento económico ⁸³, la mayoría de los planes de educación elaborados con esta base se han inspirado en la denominada "teoría de la mano de obra", que consiste esencialmente en deducir objetivos de enseñanza escolar a partir de los objetivos de desarrollo económico global y sectorial por medio de "coeficientes técnicos" de la mano de obra ⁸⁴. El modelo parte de la consideración de que: a) existe una relación de carácter técnico entre el volumen de producción y la estructura, a nivel de cualificación, de la mano de obra, y b) cualquier trabajo tiene un tipo y nivel correspondientes de educación escolar.

Estas premisas, particularmente rígidas, son la causa del crecimiento homotético experimentado por los sistemas escolares tradicionales, siendo el fracaso de las políticas de educación basadas en modelos de este tipo uno de los factores principales que ponen en cuestión la validez de tales sistemas; al mismo tiempo que impulsan la idea de la educación permanente como el procedimiento más viable para adaptar, con mayor rapidez y flexibilidad, los trabajadores a las exigencias de la economía.

Por otro lado, con respecto a la utilidad de los gastos en educación y a los papeles respectivos de la enseñanza escolar y de la formación postescolar en el puesto de trabajo, las implicaciones de las teorías del filtro difieren asimismo, en gran medida, de las de la teoría del capital humano. Esta última implica el rechazo del aprendizaje in-

formal en el puesto de trabajo porque, al no haberse intentado identificarlo y analizarlo, la hipótesis básica de que su tasa de rendimiento es idéntica a la de otras inversiones humanas no influye para nada en la estimación de la tasa de rendimiento de la educación escolar. Por lo tanto, como a un macro nivel la evaluación de los efectos económicos de la educación halla su fundamento en los resultados del análisis microeconómico, resulta posible identificar a la educación escolar como el objetivo único de la política educativa.

No obstante, en este modelo son muchas las posibilidades de lograr una asignación óptima de los recursos para la educación cuando los individuos pueden demandar con entera libertad el volumen de educación que desean. En este sentido, en la medida en que la sociedad ofrece servicios educativos, algunos economistas proponen el método de planificación denominado de la "demanda social" (muy utilizado en Gran Bretaña y Francia), consistente en dar satisfacción, cualitativa y cuantitativamente, a las demandas de enseñanza escolar de los sujetos; reduciendo de esta manera las desigualdades sociales a partir de la disminución de la desigualdad de acceso a la educación.

En lo relativo a las teorías del filtro, cabe atribuirles el indiscutible mérito de reintroducir en el análisis una función social del sistema educativo hasta entonces pasada por alto por los estudiosos del tema: su función selectiva. La enseñanza no se define, desde esta perspectiva, como un bien más que se venda libremente en el mercado; el acceso a ella se encuentra limitado por factores institucionales tales como exámenes, competencia, titulación, etc., cuya estructura -a menudo implantada a escala nacional- no constituye sino un medio para regular la demanda educativa.

Estas ideas deben analizarse, no obstante, con precaución, ya que sus implicaciones respecto al sistema educativo podrían tener un carácter devastador caso de seguirse hasta sus conclusiones lógicas, es decir: si la escolaridad -al menos el sistema de formación general posterior al período obligatorio- es una "caja negra" con un contenido socialmente inútil y cuya única función consiste en seleccionar sujetos según características preexistentes, en tal caso esta institución (y, en especial, la educación superior) no hará sino generar un enorme despilfarro social, por lo que debería sustituirse por otro método de selección menos oneroso a la vez que más rápido.

Ni uno sólo de los economistas que propugnan estas teorías llegan tan lejos, pero la hipótesis de que la enseñanza escolar no tiene influencia sobre la productividad, junto con la hipótesis de la "bola de nieve", indican sin lugar a dudas que la tasa de crecimiento de los gastos en educación debería frenarse mediante una intervención del Estado en forma de una selección más rigurosa; posibilitando así, al tiempo que se preserva la estructura piramidal de las titulaciones, una reducción de la altura de ésta y, consiguientemente, del exceso de inversiones en enseñanza escolar. La "bola de nieve de Hobbes", en este sentido, se constituye como un modelo de expansión de los gastos educativos que puede resumirse en los siguientes términos: el ritmo de crecimiento de la

demanda de educación debe acelerarse a la par que los crecientes esfuerzos de los individuos por permanecer donde se encuentran.

Según esta teoría, la intervención Estatal beneficiaría a todos, porque supondría la eliminación del "dilema del prisionero" y facultaría a cada sujeto para elegir un nivel inferior de escolaridad que le reportara los mismos beneficios privados a un coste menor. Es decir, ciertos autores (Stubblebine, 1965; Wiles, 1974) parten de la hipótesis de que lo que los sujetos (o los padres, cuando se trata de una población juvenil) buscan al prolongar su educación, no es tanto un mayor rendimiento monetario a su inversión como obtener una ventaja *diferencial* sobre los demás en forma de un nivel de vida más alto, o del superior status social inherente al nivel de escolaridad alcanzado. En tal caso y, "bajo cualquier sistema constitucional que permita a las familias elegir para sus hijos el nivel de educación con independencia de las demás familias [...], los padres se enfrentan con el 'dilema del prisionero', pues para cada padre la solución o estrategia óptima consiste siempre en el logro de un mayor nivel de educación" ⁸⁵.

Conviene asimismo señalar, que las teorías del filtro ofrecen una explicación sobre la discriminación que ejercen los empleadores a la hora de seleccionar al personal, al observar que aquellos carecen de una información suficiente sobre la capacidad productiva real de los candidatos, de ahí que tengan que fijarse en características tales como la edad, el sexo, la personalidad, etc., para clasificar a los solicitantes que presentan titulaciones semejantes. Por lo tanto, para que la función atribuida a los mercados de trabajo fuese más eficaz, tanto desde el punto de vista del rendimiento económico como de la justicia social, bastaría pues, con obligar a los empleadores a procurarse mejor información.

Desde este ángulo, el desarrollo de la educación recurrente como una alternativa sistemática inscrita en la educación permanente y vinculada específicamente al mundo del trabajo, puede contemplarse, igualmente, desde la perspectiva de la teoría de la "bola de nieve", como un "factor más en la carrera de las armas educativas" ⁸⁶ y no como una estrategia de desarme. Es decir, si como se afirma, la educación escolar no contribuye a un incremento de la capacidad productiva de los sujetos, la razón de ello habrá que buscarla en que tales capacidades existían ya con anterioridad o en que la capacidad para sacar provecho de la educación postescolar es un factor dado. En tal hipótesis, un *incremento en la cualificación de los trabajadores sólo puede ser consecuencia de la experiencia práctica o de la formación recibida en el curso del trabajo*, es decir, de la educación aplicada a la actividad laboral.

Consiguientemente, las teorías del filtro ofrecen un importante (aunque indirecto) soporte económico a la idea de la educación permanente, ya que presuponen el desarrollo de la formación profesional postescolar, posiblemente a expensas de reducir la educación general inicial.

Ambas teorías, en definitiva, otorgan un valor concreto al factor educativo; sin embargo, ninguna de ellas aporta datos precisos sobre algunos aspectos de las funciones económicas de la educación

escolar y extraescolar en una economía de mercado capitalista, caracterizada por la innovación constante y la aplicación tecnológica a la producción. Y, no proporcionan, desde luego, una respuesta a las principales cuestiones que se plantean a la hora de elaborar las oportunas medidas estructurales a largo plazo. Cuestiones como las siguientes:

- * ¿Qué destrezas, conocimientos, actitudes, etc., precisa el sistema de producción? Es decir, ¿cuáles son los componentes de la "productividad" laboral?
- * ¿Dónde y cómo se adquieren estas características económicamente útiles?; ¿en la escuela?, ¿en el puesto de trabajo?, ¿mediante qué procesos?
- * ¿Cómo funciona el mercado de trabajo?
- * ¿Quién debe adquirir la formación?, ¿el trabajador únicamente?, ¿los empresarios y dirigentes?, ¿la organización empresarial? (Clément, 1988: 27-28).

Como consecuencia, cabe considerarlas útiles para comprender el fenómeno educativo desde el ámbito económico, pero no como la panacea que explica la educación como un bien permanente en el hombre.

Nuevas explicaciones sociales e institucionales sobre el funcionamiento de los mercados de empleo cuestionan seriamente la concurrencia de los mismos y destacan la importancia de algunas realidades sociales e institucionales como los métodos de selección, la rigidez del mercado laboral y la desigualdad de posibilidades que de ello deriva, aunque no ponen en duda que los poseedores de altos niveles de instrucción se encuentren favorecidos en relación con los menos instruidos. Entre las teorías señaladas cabe destacar, brevemente, la de la Segmentación y la de la "Dualidad" del mercado de trabajo. Estas teorías hacen referencia específica a la distribución laboral de los mercados en dos categorías diferentes y complementarias, cuyas diferencias pueden ser disminuidas a través de la formación concebida como vehículo de mejora profesional y personal ⁸⁷. Las categorías mencionadas se desenvuelven en dos ámbitos concretos:

- * *Ambito Primario*: formalmente estructurado, especializado y estable, con equiparación de los salarios a la actividad desempeñada.
- * *Ambito Secundario*: informal, discontinuo, con condiciones laborales precarias.

Esta estructura se encuentra relacionada especialmente con el nivel de cualificación poseído por los trabajadores implicados en la actividad laboral. De tal manera, que la pertenencia al primer ámbito productivo se correlaciona positivamente con una especialización profesional precisa, mientras que las características del segundo son esencialmente la escasa formación de los trabajadores y la inestabilidad del empleo.

Los constructos teóricos analizados, por lo tanto, apuntan a una concepción económica de la educación, donde la rentabilidad formativa se encuentra promovida por la capacitación del sujeto. En este orden de cosas, la teoría del capital humano aboga por la formación inicial vinculada al sistema educativo y concebida como el instrumento

poseído por el sujeto para lograr un mayor salario. La teoría del filtro opta por la formación inicial como criterio de selección y por la formación continua en el puesto de trabajo; formación poco estructurada e informalmente concebida. Y las complementarias teorías de la segmentación y de la dualidad de los mercados, relacionan los conocimientos profesionales con la estabilidad laboral. Todas ellas se definen respecto al trabajador como sujeto individual, ocupado en la realización de una tarea concreta y personal.

En el momento presente, sin embargo, existe una postura integradora, encuadrada en el denominado "humanismo técnico", que genera una concepción de la función formación como desarrollo formalizado del individuo integrado en el ámbito laboral, lo cual proporciona una nueva visión de la educación permanente como elemento productivo del sistema económico vigente ⁸⁸.

Se subraya, en este sentido, el desarrollo de nuevos modelos estratégicos dentro del aparato productivo, estructurados de manera global para reducir la compartimentación del trabajo y aproximar entre sí las funcionalidades específicas que existen por separado. Esto lleva a generar diferentes clases de interdependencias entre los distintos segmentos organizativos, que pasan a constituirse en eslabones cada vez más unidos entre sí y a la conjunción de finalidades múltiples en el mismo lugar y el mismo momento ⁸⁹.

Este enfoque unifica los criterios de las posturas anteriores, dando un papel de iniciación a la actividad productiva, a la formación concebida desde el sistema educativo, y una aportación específica a nivel formativo, al aprendizaje profesional encaminado al desarrollo de la persona en el mundo laboral. Estas nociones generan una concepción económica diferente, en la que el sistema educativo tiene una función de importancia relativa para el sistema productivo, el cual ha de adaptar los conocimientos escolares a la realidad del trabajo mediante la propia instrucción en la empresa o a través de vías externas -institucionales o privadas-, que potencien la asimilación de técnicas y mecanismos productivos de aplicación industrial ⁹⁰.

Se pretende partir de la persona como centro de la organización, es decir, delimitar una filosofía industrial basada en el antropocentrismo empresarial, caracterizado por los elementos siguientes ⁹¹:

1. La preocupación por los factores definitorios de los sujetos que integran una organización, controlando su incidencia en la expansión productiva de la misma.
2. La congruencia de los factores técnicos con las características psicológicas y de personalidad de los trabajadores, favoreciendo el equilibrio funcional de la actividad económica ⁹².
3. La atención total al cliente como la meta hacia la que se dirige la organización ⁹³.
4. La transmisión de la información desde los niveles más bajos hasta los más altos, como opción de éstos últimos de cara al análisis realista de la situación

de los mercados y al establecimiento de las estrategias para la acción. Proceso cíclico y continuado considerado como única manera posible para enfrentarse con las complejas fuerzas de la industria (Chávarri, 1991: 30).

5. La delegación de funciones desde las instancias superiores a los sujetos que realmente mantienen un contacto directo con la cotidianidad económica.

La formación es concebida, a este respecto, como un vehículo transmisor de ideas, conocimientos y posibilidades de innovación para mejorar la propia actividad y el crecimiento conjunto de la empresa; potenciando, como consecuencia, la revalorización continua de la organización a través de la optimización de las capacidades de sus miembros ⁹⁴.

Se intenta establecer un cambio en el paradigma empresarial existente para, a través del cual, potenciar la autoestima, la asignación de responsabilidades y la participación entre los empresarios/directivos y los empleados, que genere un clima laboral más abierto al diálogo y una actitud global de apertura al conocimiento como fuente de riqueza personal e industrial ⁹⁵. La fórmula consiste en "inducir una entrega superior de los empleados, para lo que resulta necesario crear un ambiente propicio que conduzca a desarrollar el potencial humano de las empresas" ⁹⁶.

De estas ideas se derivan una serie de creencias particulares que se manifiestan más próximas a las nuevas estrategias que la empresa actual utiliza frente al reto del denominado humanismo técnico. Como ejemplos concretos se citan los siguientes ⁹⁷:

- a) El trabajador es un ser pensante, de cuya inteligencia y experiencia profesional se pueden obtener ideas para mejorar su trabajo y su empresa.
- b) El potencial humano de los individuos y grupos sólo se libera y utiliza si se promueve por parte de la empresa el empleo de estrategias y formas de participación que de manera intencional lo faciliten.
- c) Las ideas o sugerencias (individuales o grupales) deben ser reconocidas y reforzadas con carácter institucional y, si son aplicables, puestas en práctica.
- d) Este tipo de planteamiento exige un nuevo modo de enfocar el liderazgo, cuyo ejercicio no debe desvincularse de la satisfacción de las necesidades de sus colaboradores o subordinados, que han de ser compatibles con el logro del proyecto empresarial.

Al mismo tiempo, dos son los objetivos fundamentales de la nueva concepción empresarial: la reestructuración del trabajo y la descentralización productiva, ambos concebidos como eslabones que conforman las "nuevas formas de organización laboral". Se trata de un cambio organizativo que facilita el desarrollo de la fragmentación del proceso de producción, la transformación del sistema basado en la

globalidad económica y la consecución de "pequeñas unidades de producción independientes y coordinadas" ⁹⁸.

Esta estructura económica propicia una nueva racionalización empresarial fundamentada en la profesionalización de los empleos como vía de compromiso con relación a la tarea y como proceso de transformación de la actividad laboral en profesión, que favorezca el incremento del rendimiento productivo, la eficacia de la actividad laboral y la autonomía en el trabajo. Se potencia, a este respecto, tanto el ámbito cuantitativo (la productividad) como el cualitativo (la creatividad), incidiendo en la conjunción de ambos factores para el crecimiento de la empresa, es decir, en la integración del individuo en la totalidad del contexto vital que representa la organización empresarial ⁹⁹.

Por lo tanto, la nueva concepción económica de la educación permanente parte del hecho patente de que existe un ámbito de desarrollo formativo en la propia empresa que ha de tomarse en consideración, el cual desarrolla los conocimientos previos adquiridos en el sistema educativo y evoluciona en armonía con los aprendizajes que, sistemas alternativos al propio sistema escolarizado, proporcionan a la fuerza productiva. Todo ello basado en una nueva forma de organización del trabajo que supone un enriquecimiento de las tareas (tanto de los trabajadores como de sus organizaciones), un reconocimiento y una aplicación más óptimas de sus cualificaciones ¹⁰⁰ y un cierto restablecimiento de su libertad, su control y su responsabilidad sobre el proceso de trabajo ¹⁰¹.

1.4.4.- Enfoque antropológico.

Debe comenzarse por señalar, a modo de aclaración, que la antropología nunca ha creído que educación y aprendizaje sean equivalentes a enseñanza escolar. La escuela no es sino una institución más para la transmisión de valores y pautas de conducta. Asimismo, es un principio generalmente admitido que el ser humano aprende sobre los demás y su entorno a medida que avanza a lo largo de su ciclo vital ¹⁰², y ello con independencia de que existan o no escuelas tal como hoy las entendemos en occidente. Por otra parte, es un "hecho" existencial, al mismo tiempo que individual y colectivo, que la escuela no desempeña un papel importante a la hora de legitimar a los individuos y "acreditarles" para el ejercicio de una extensa gama de actividades.

Consecuentemente, la antropología no tiene por qué diferenciar entre aprendizaje y educación por un lado, y escuela por otro, como suele realizarse en el mundo occidental. Esta distinción resulta esencial, porque en alguna medida la escuela contemporánea se ha vinculado de forma inextricable, en la imaginación popular, al futuro de la vida de las personas -el porvenir depende en la actualidad casi por completo de lo que se piensa que uno aprende o aprenderá en la escuela-, lo cual dista mucho con frecuencia de ser cierto. El aprendizaje se encuentra mediatizado, igualmente, por el particular "estilo" que desarrolle la institución escolar, al poner el acento sobre determinadas modalidades de comunicación humana y amplificar ciertas pautas culturales,

mediante su cualidad de espejo reflector de las sociedades en que se origina ¹⁰³.

Los educadores han tenido siempre problemas al intentar reconciliar las necesidades de crecimiento y desarrollo del individuo con las exigencias y problemas planteados por la sociedad. Esta situación ha dado lugar a una mayor preocupación educativa por parte de los profesionales de este campo, que les ha conducido a propiciar, por medio de la educación permanente, una flexibilización en el hombre que le permita aprender fundamentalmente los siguientes principios globales (De'Arth, 1979: 258-259):

- 1.Cuál es el funcionamiento de los grandes sistemas sujetos a un control central, incluso de sistemas globales como el comercio y la industria, y cuáles las ventajas y costes que se derivan de participar (o no participar) en tales sistemas (en especial, los costes sociales y ecológicos).
2. Cómo se estructuran y desarrollan las relaciones de dependencia y hasta qué punto se vuelven frágiles las relaciones entre los hombres cuando media un cierto nivel tecnológico.
3. Cuán débiles son los ecosistemas y cuáles pueden ser los efectos no queridos de la innovación tecnológica.
4. A no aceptar toda posible innovación tecnológica como potencialmente beneficiosa.
5. A valorar la participación en organizaciones que controlan y se esfuerzan por descentralizar las tecnologías sociales (mediante, por ejemplo, la democratización de la tecnología). Sensibilizar a tales organizaciones de las necesidades del ciudadano normal y alentarlas a desarrollar un sentimiento de responsabilidad hasta para con el usuario menos favorecido, debiera ser un objetivo común a todos los ciudadanos.

Estas aportaciones promueven una educación permanente orientada a la participación de los individuos y grupos en proyectos generadores del cambio, desde sus múltiples facetas ¹⁰⁴, y en los que las estructuras físicas no pasan de ser una dimensión más del crecimiento y desarrollo del colectivo social. Ante este panorama, a menos que la educación se ocupe plenamente de problemas y cuestiones que tengan un alcance real para los participantes, acabará por tener un carácter cada vez más vicario, esto es, constituirá un ejercicio puramente teórico que enseñará a las personas a distanciarse de los problemas en lugar de a enfrentarlos.

Por consiguiente, la labor de la escuela, caracterizada por su función socializadora, de prevención de la continuidad cultural y de capacitación profesional de los individuos, debe intentar ponerse en comunicación con otras instituciones, con la intención de fomentar el intercambio necesario para el desarrollo completo de las personas que se están educando ¹⁰⁵.

En este sentido, la educación permanente, anclada, por así decirlo, en un mundo hasta cierto punto estandarizado, podría orientarse explícitamente hacia una especie de etnogénesis que reconociese algunas

de las necesidades inherentes al hombre desde el punto de vista de su pasado evolucionista.

Las posibilidades de experimentación son ilimitadas si el hombre logra asegurarse el acceso a los recursos que sirven de apoyo a la vida. No obstante, ello puede resultar problemático. En el supuesto de que esta experimentación tuviese un carácter global, como hasta cierto punto ocurre en la actualidad en las grandes ciudades, quedaría asegurada la preservación de una diversidad de instituciones y estilos de vida, los cuales pueden mantener unas circunstancias sociales diferenciadoras, que, por otra parte, es posible que resulten beneficiosas para ámbitos determinados (como el productivo o económico), y pueden convertirse en factores de concienciación para colectivos específicos y de cara a aprendizajes concretos (tecnológicos, culturales o científicos).

Precisamente de esta diversidad se derivan una serie de importantes consecuencias, como son: la posibilidad de satisfacer el deseo individual y colectivo del hombre por innovar y explorar; la capacidad para otorgar un reconocimiento explícito a las diferencias individuales y, lo que es más importante, la aptitud para asegurar que la diferenciación, sostén fundamental de cualquier sociedad -y que en tanto que principio cuenta con todo el apoyo que le brinda la ecología-, se preserva a la vez que desarrolla.

La realización del potencial del individuo, en lo que se refiere tanto a la producción y al consumo como a otras actividades que exceden a dichos campos (por ejemplo, actividades de índole social o creativa), se convierte de esta manera en el fundamento primordial de la educación permanente ¹⁰⁶.

En definitiva, resulta imprescindible reconciliar la educación con su entorno y favorecer los intercambios formativos entre las escuelas y centros de formación institucionalizados y formalmente estructurados y los ámbitos de desarrollo socio-profesional a los que se vincula la existencia del hombre tras finalizar su escolarización obligatoria. Desde esta perspectiva, parece interesante promover los ya mencionados "distritos socio-educativos", o conjunto de organizaciones y medios destinados a potenciar el crecimiento de la persona como sujeto individual y como miembro de la colectividad (concebida ésta como sociedad global o como disgregación organizativa de carácter productivo, educativo, profesional, etc.).

Y, por otro lado, se convierte en un objetivo fundamental, el desarrollo de la capacidad educativa del ser humano, impulsando el aprendizaje innovador, basado en las potencialidades tecnológicas y encaminado a la expansión productiva individual y organizativa en general.

Estos postulados formativos encuentran su apoyo económico en diferentes tendencias teóricas, las cuales inciden en aspectos precisos de desarrollo. Por una parte, estimulando la educación escolar inicial como preparación profesional. Por otra, proponiendo la formación básica de tipo institucional formal como criterio de selección laboral y, favoreciendo estrategias informales de aprendizaje en el puesto de trabajo. Para, finalmente, optar por una nueva tendencia económica cimentada

en el humanismo técnico como filosofía fundamental, en la cual el sujeto es concebido como el eje central de la acción, pero inscrito activamente en una organización de origen productivo.

En consecuencia, la perspectiva antropológica de la educación permanente facilita una visión de la misma vinculada de manera específica a factores de tipo sociológico, psicológico y económico, lo que la convierte en un criterio aglutinante de carácter formativo. Y evidencia, además, la necesidad de establecer conexiones entre el mundo educativo y el mundo socio-productivo, como ámbitos de desarrollo conjunto en los que el hombre optimiza sus posibilidades y estructura su existencia.

2.- DELIMITACION DE LA FORMACION EMPRESARIAL COMO UN AMBITO DE DESARROLLO DE LA EDUCACION PERMANENTE: TRES PARADIGMAS INTERNACIONALES.

Si partimos de las afirmaciones realizadas por Faure en su Informe de 1973, hay que defender una concepción global del desarrollo de la educación para las sociedades contemporáneas, cuya finalidad consiste en asegurar que "todo individuo tenga la posibilidad de aprender durante toda su vida" (Principio 1: 265).

Pero, no solamente ese principio llamado de la "educación permanente" constituye la llave maestra de toda la argumentación, sino que, principalmente, se establece como el elemento motor de nuevas estrategias de educación que, aún atribuyéndole a la enseñanza el lugar que le corresponde, no identifican en ningún caso la expansión de la misma con la política de formación y, han de esforzarse por distribuir las responsabilidades de esa formación entre todas las instituciones sociales, incluso entre aquellas que normalmente no tienen una vocación educativa (Principio 2: 266-267).

Tales estrategias suponen que el desarrollo de un individuo y de un grupo, en nuestra sociedad contemporánea, depende simultáneamente de tres estructuras distintas para su capacitación, como son:

1. La educación *informal*, es decir, el proceso realmente permanente gracias al cual todo individuo adopta actitudes y valores, adquiere conocimientos procedentes de su experiencia cotidiana, de las influencias de su medio y de la acción de todas las instituciones que lo incitan a modificar el curso de su vida. Suele definirse como "el proceso continuo [y no intencional] de adquisición de conocimientos y de competencias que no se ubican en ningún cuadro institucional" ¹⁰⁷. En este sentido, sus "efectos formativos y de aprendizaje se generan a través de las relaciones sociales normales, o por el contacto directo con la realidad, o en situaciones no creadas expresamente con fines educativos; o sea, [son] procesos en los que ha habido muy poca o ninguna mediación pedagógica" ¹⁰⁸.

2. La educación *no formal*, esto es, el conjunto de actividades educativas organizadas, dirigidas a clientelas particulares, en función de sus necesidades y aspiraciones, situadas fuera del ámbito escolar establecido y claramente intencionales ¹⁰⁹. Es, por tanto, la educación producida fuera de la escuela pero institucionalizada,

sistematizada o metódicamente prefigurada por una intervención pedagógica intencional y consciente.

Y, más concretamente, en palabras de Trilla (1992), la educación no formal es "el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñadas en función de explícitos objetivos de formación o instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado". Considerada, asimismo, por Díez Hochleitner como "el dominio efectivo de conocimientos y destrezas, estén o no institucionalizados y se obtengan o no certificados acreditativos, pero que permitan asumir eficazmente responsabilidades concretas en la vida activa" ¹¹⁰.

3. La educación *formal*, en fin, que bajo la forma de sistemas de enseñanza jerarquizados, divididos en años de estudio, dirigidos a un público colectivo, definidos a través de un espacio propio, con tiempos prefijados para su actuación y con contenidos estructurados y etiquetados en planes de estudios, permite al conjunto de la población que todavía no ha ingresado en la producción, adquirir la formación de base indispensable para poder, después, utilizar los medios de educación no formal e informal. Esta tipología educativa se caracteriza, según Quintana (1977) ¹¹¹, "por ser intencional en su actitud, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización y limitada en su duración, amén de ejercida por educadores profesionales".

De igual modo, la vertiente formal de la educación está regulada por normas emanadas de las Administraciones, se efectúa en una institución social denominada escuela, está dirigida a la obtención de títulos o "credenciales" reconocidos por la sociedad y fijados por la Administración y cuenta con estímulos directamente educativos que equivalen a los objetivos y fines previamente fijados por los responsables del sistema o de la acción formativa; es decir, es una actividad teleológica o intencional ¹¹².

A partir de la distinción precedente entre educación formal, no formal e informal ¹¹³ y ante la manifiesta dificultad de encuadrar de una manera taxativa a los programas, actividades y medios formativos concretos en cada una de estas categorías, La Belle (1976) propone la consideración de estas tres estrategias como modos predominantes o modos de énfasis ¹¹⁴. Esto significa que una actuación educativa puede estar inscrita particularmente en uno de los tres tipos señalados, acogiendo secundariamente procedimientos y procesos propios de los dos restantes ¹¹⁵.

La Belle diferencia, en este modelo, entre modos educativos y características educativas, en el que ambos pueden ser formales, no formales e informales. En este contexto, la escuela se situaría en el modo formal de la educación, aunque en ella sea posible simultanear características no formales (actividades extra-curriculares) e igualmente informales (relaciones entre iguales). Por su parte, los programas educativos sistemáticos pero extra-escolares (establecidos en el modo no formal), pueden contener elementos propios del área formal (acreditaciones) y procesos informales (la participación en los mismos). Y, finalmente, los medios de comunicación de masas, que son

preponderantemente informales, suelen acoger espacios prácticamente formales (emisiones radiofónicas para la UNED) y otros no formales (por ejemplo, un curso para aprender inglés) ¹¹⁶.

Esta estructura resulta especialmente adecuada al referirnos a la educación permanente como globalidad, donde caben los tres ámbitos de desarrollo, consecutiva y confluentemente, los cuales mantienen relaciones funcionales de complementariedad (diversificación de la actividad), suplencia (asunción de tareas emanadas de otro ámbito de desarrollo), sustitución (adquisición de competencias propias de otro campo de acción), refuerzo y colaboración (actuación interdependiente) e interferencia (contradicciones entre el orden de aplicación de los tipos de educación), como las más significativas, cuya primacía se encuentra mediatizada por el entorno, las características de los destinatarios, los objetivos programados, etc. (Fermoso, 1994: 121-122).

No obstante, es necesario delimitar por separado sus peculiaridades más relevantes, porque siempre prevalecerá, dependiendo del contexto y el tipo de actividad, un modelo u otro sobre los demás.

Es posible afirmar, a este respecto, que la tripartición establecida se englobaría realmente en una disyuntiva bipartita, esto es: la educación formal y no formal por un lado, y la informal por otro. Yuxtaposición motivada, inicialmente, por una peculiaridad diferenciadora específica que consiste en la "sistematicidad" de las dos primeras, frente a la inexistencia de la misma en la última ¹¹⁷. A través de este criterio resulta posible dilucidar cuáles son sus discrepancias más evidentes.

En primer lugar, entre la conjunción formal-no formal y la categoría informal, la distinción más clara se constituye en la caracterización de los procesos formales-no formales como "intencionales, desarrollados a partir de la previa y explícita formulación de objetivos pedagógicos, generados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido y que acometen su función educativa de forma relativamente autónoma" (Trilla, 1986: 102-103); frente a los informales, que excluyen estas apreciaciones en sus planteamientos.

Y, en segundo lugar, en lo referente a la educación formal y no formal, las diferencias se distribuyen en dos sentidos precisos: en tanto que tipo de procedimiento o ámbito metodológico y en tanto que área del universo educativo, como consideración estructural. En este sentido, según el *criterio metodológico*, lo que distinguiría a la educación formal de la no formal, consistiría en el carácter escolar o no escolar del proceso educativo. En cambio, según el *criterio estructural*, la diferencia radicaría en si el proceso se encuentra o no dentro del sistema educativo graduado y estructurado; es decir, si pertenece o no a la enseñanza reglada (Trilla: 105).

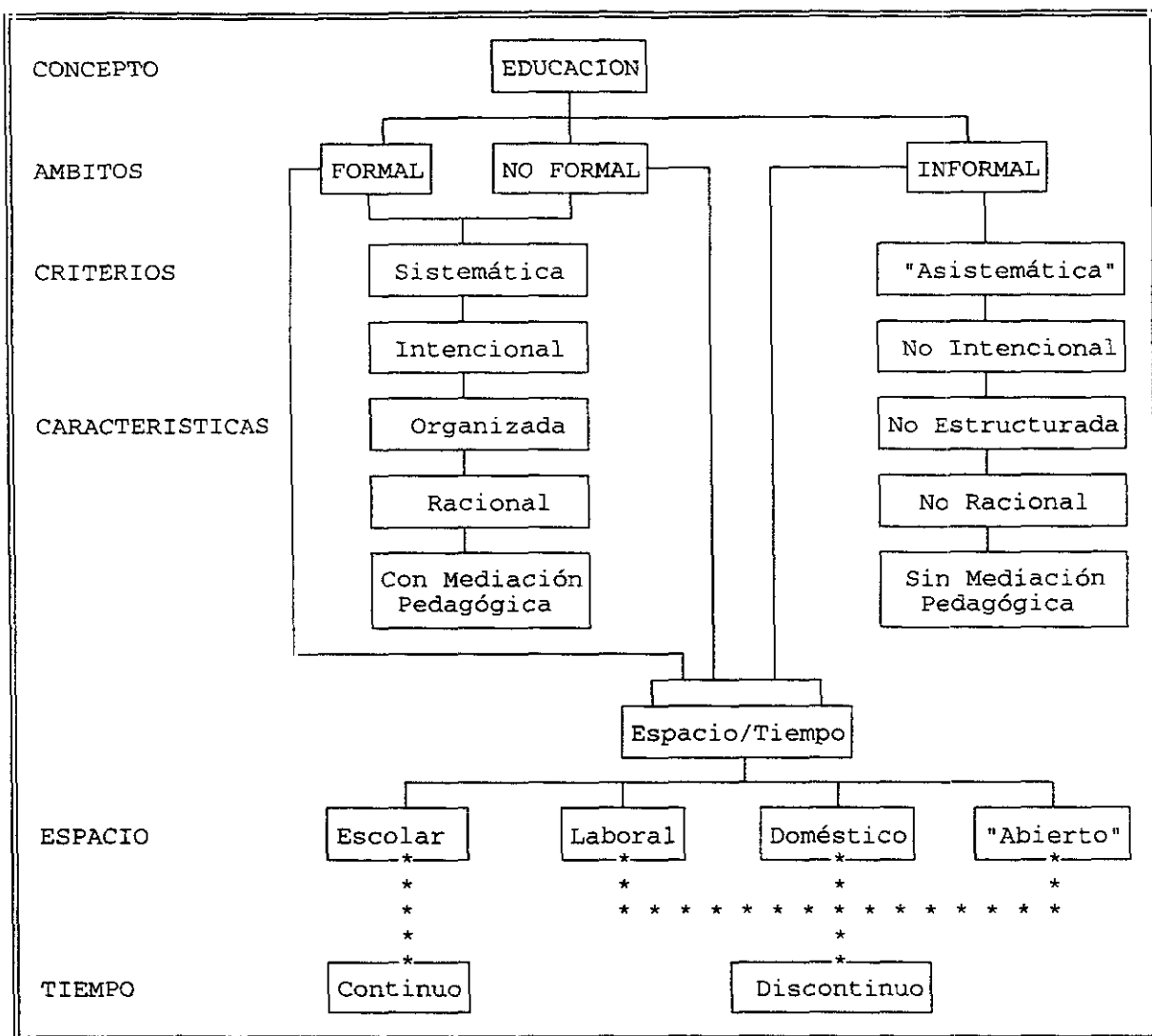
Por otra parte, la formalidad de un hecho educativo tiene grados de mínima y máxima informalidad en función del factor "intencionalidad educativa" y de "consciencia educativa". Desde esta perspectiva y como extremos clarificadores, si la persona encargada de la educación, como agente educativo, es consciente de su acción y el receptor de la misma no tiene consciencia de ello, la informalidad es

mínima. Si el que educa no tiene consciencia de que lo que está haciendo tiene una intencionalidad formativa y el que recibe esta acción tampoco es consciente de que está siendo educado, la informalidad es máxima - extremos entre los que se incluyen grados intermedios de informalidad-¹¹⁸. Es decir, la intencionalidad (propósito de conseguir objetivos educativos precisos) y la consciencia (constancia patente de la acción a realizar), esencialmente del agente, se constituyen en dos elementos fundamentales alrededor de los cuales resulta posible determinar el nivel de informalidad existente en un hecho educativo formal.

En este contexto, se establece como consideración desiderativa de complementariedad de actuaciones dentro de estos tres ámbitos de desarrollo (formal, no formal e informal), la "voluntad de configurar un sistema [*formativo*], que facilite al máximo el que cada individuo pueda trazarse su propio itinerario educativo de acuerdo con su situación, necesidades e intereses. Para ello, el sistema [*mencionado*] ha de ser abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos" ¹¹⁹.

De la reflexión previa sobre la educación formal, no formal e informal, se deducen los aspectos identificativos de las tres realidades educativas diferenciales y complementarias, precisados en relación a los criterios de sistematicidad e intencionalidad de los aprendizajes y en lo referente a las características de organización, racionalidad y mediación pedagógica de cada uno de los ámbitos señalados.

Estos datos resultan clarificados a través del gráfico siguiente, concebido como un mapa conceptual que facilita la representación esquemática del conjunto de significados precedentes, incluyéndolos en una estructura de proposiciones relacionadas que se fundamenta en los planteamientos establecidos en relación a este tema por Colom, Sarramona y Vázquez (1994: 16).



El presente mapa, sin embargo, no resulta del todo exacto en sus formulaciones (existen ejemplos de educación informal, como la actividad educativa desarrollada a partir de los medios de comunicación de masas que contiene un relevante componente sistemático), ni resuelve tampoco todos los problemas implícitos en la relación entre los tres conceptos; aunque sí parece útil para precisar cómo la educación formal se encuentra conexcionada con la esfera escolar; en qué medida la educación no formal se conforma como un concepto inclusivo de la formación en y para el trabajo, vinculada en concreto a espacios productivos y domésticos (los cuales favorecen la autoinstrucción y el aprendizaje en la tarea) y usualmente discontinua en el tiempo (permitiendo no obstante períodos intensivos dentro del ámbito laboral, de manera alternante o contemporánea respecto del mismo); y de qué forma la educación informal mantiene una estructura independiente y espontánea. Datos, todos ellos, que apoyan el enfoque integrador que sustenta la investigación.

Esta globalidad en los planteamientos conceptuales se encuentra mediatizada por la diversidad de instancias de donde emanan, e implica, por una parte, que toda política de educación debe inscribirse en un conjunto que comprenda, al mismo tiempo, la política cultural, la

política científica y la del empleo ¹²⁰; lo que resulta particularmente importante en la situación actual, en la cual, paralelamente y sin establecer una cooperación entre las mismas, se elaboran políticas en cada una de dichas esferas. Y, por otra parte, hace necesario que tal política reconozca implícitamente el derecho a la formación.

Sin embargo, estas aportaciones son consideradas como ideales de difícil realización práctica, como queda reflejado en los comentarios realizados por Furter (1976) ¹²¹ al respecto. Comentarios que parten de la constatación social de la infrautilización del potencial de la educación informal y no formal, principalmente porque el medio no favorece, sino excepcionalmente, la autoinstrucción o iniciativa formativa individual. Ante este panorama, resulta imprescindible impulsar medidas formativas que se desenvuelvan dentro de estas dos vertientes e insistir sobre la necesidad de vincular sistemáticamente el ejercicio de una profesión a la formación permanente. Estas ideas resulta posible llevarlas a cabo en los siguientes términos:

- A nivel de la formación inicial, donde ha de concebirse el aprendizaje como la primera etapa de una formación profesional permanente.
- A nivel de la práctica profesional, donde deben organizarse los lugares de producción de tal manera que favorezcan el desarrollo de los individuos.

La segunda razón por la cual está bloqueado el proceso de educación permanente, deriva del hecho de que la escuela, a pesar de las afirmaciones ideológicas que pretenden considerarla como un medio privilegiado de democratización, es un universo en el que reinan, de hecho, las desigualdades. Estas razones nos llevan a afirmar que no es suficiente para el desarrollo formativo atribuirle a la educación no formal (y a algunas manifestaciones de la educación informal) un papel complementario, correctivo o paliativo en relación con los sistemas escolares, sino que el éxito de la educación permanente pasa por la reestructuración de estos sistemas y su cooperación con estructuras fundamentalmente no formales de relevancia formativa precisa.

Por último, la tercera razón del bloqueo es la insuficiencia de los recursos que se asignan a la expansión y a la institucionalización de la educación no formal, en gran parte a causa de que los Estados le atribuyen un lugar mínimo en la financiación de las políticas educacionales.

Estas contribuciones de los años setenta se ven posteriormente complementadas con estudios e investigaciones relativos a ámbitos concretos de incidencia formativa, como son: la evolución del trabajo, el empleo y la tecnología; dando lugar al establecimiento de sistemas de formación continua, administrados por uno o varios de los sectores sociales confrontados con los problemas de los sistemas escolares (costos, fracasos, inadecuación de los programas, etc.) ¹²². A este respecto, es interesante destacar la importancia que en los años 80 se ha dado y en los 90 se está consolidando, al concepto de formación profesional continua, que se ve reflejado en algunos trabajos -a los que nos referiremos a lo largo de esta investigación-, que implican a la formación

en el proceso de socialización laboral del individuo como elemento fundamental para el desarrollo, tanto de las capacidades del trabajador, como de la propia organización empresarial en la que se encuentra inmerso y que constituye uno de los ámbitos de socialización más importante de la vida del adulto ¹²³.

La nueva conceptualización formativa emerge como complemento a las actuaciones de formación profesional inicial, institucionalizadas y reconocidas a nivel internacional, a través del establecimiento de políticas concretas dependientes del sistema educativo, en colaboración con el ámbito laboral, y que se han ido desarrollando como factores primarios de aproximación a la realidad productiva.

Las bases idealistas de la educación permanente tienden, por tanto, a ser modificadas por un enfoque más realista en el que aparecen los conceptos y prácticas de licencia pagada de estudios, de educación recurrente, de integración educación-vida activa, y por último, de alternancia estudio-trabajo. Estos conceptos se encuentran respaldados por distintas Organizaciones Internacionales preocupadas por los temas educativos, las cuales recogen mediante sus aportaciones el continuo que representa la formación, tanto respecto al reconocimiento laboral de la misma, como a su incidencia en la recualificación de la población o en relación a la socialización integral de los individuos.

2.1.- La licencia pagada de estudios y la Oficina Internacional del Trabajo -OIT-.

Si durante los años 60 el interés estuvo centrado en los trabajos de la UNESCO acerca de la educación permanente ¹²⁴, no hay que olvidar que la Oficina Internacional del Trabajo incidió durante esos mismos años en el tema de la educación y de la formación profesional, investigando sobre un Sistema flexible de Formación Profesional - encaminado a dar respuesta a las necesidades específicas de países en desarrollo, y basado en los niveles de competencia requeridos para el desempeño de las tareas correspondientes a los perfiles ocupacionales demandados por los sectores productivos de cada país ¹²⁵. Para ello, la OIT aplica un enfoque sistemático, a través del cual elabora un método de formación modular conocido como Módulos de Cualificación para el Empleo (MCE) ¹²⁶, que permite desarrollar los procesos formativos mediante una metodología de autoaprendizaje asistido y que proporciona un apoyo a sus Programas de Asistencia Técnica Internacional. En los MCE, cada perfil profesional o ámbito ocupacional de una especialidad determinada está descompuesto en Unidades Modulares (UU. MM.), es decir, en lógicas y aceptables divisiones del trabajo como consecuencia de su análisis previo.

Esta alternativa metodológica se encuentra inscrita en una política de cualificación, que se mantiene en la línea de expansión y aplicación de actividades formativas a nivel internacional, y que está respaldada por acciones reglamentarias concretas como el Convenio 117 de la OIT (1962), referido a la "Política Social (normas y objetivos básicos)" ¹²⁷. En él se destaca la necesidad de que "se dicten dispo-

siciones adecuadas, siempre que lo permitan las condiciones locales, para desarrollar progresivamente un amplio sistema de educación, formación profesional y aprendizaje que tenga por objetivo lograr la preparación eficaz de menores de uno y otro sexo para cualquier empleo útil" (Artículo 15.1).

De la misma manera, en su Artículo 16.2 se contempla que "las autoridades competentes se deberán encargar de la organización o de la vigilancia de esta formación profesional, previa consulta a las organizaciones de empleadores y de trabajadores del país de donde provengan los candidatos y del país en donde se proporcione la formación".

Por consiguiente, se incide en la consecución de una formación inicial, destinada a la inserción profesional de colectivos juveniles fundamentalmente y basada en el enfoque sistemático establecido previamente, cuya ejecución ha de nacer de un consenso entre las partes implicadas, donde se recoja la postura y reivindicaciones de cada uno de los sectores concernidos como medio de enriquecimiento formativo ¹²⁸.

Dentro de esta línea, en 1970 la OIT publica un estudio acerca de las relaciones existentes entre la educación permanente y el concepto de desarrollo de los recursos humanos ¹²⁹; donde se reconoce, específicamente, la incidencia que actuaciones formativas destinadas a los trabajadores, con un carácter continuo y particularmente adaptado a la realidad socio-laboral de los mismos, tiene en el desarrollo productivo de una organización específica y de la economía nacional de un país dado.

No obstante, no es hasta 1974 cuando se adopta el Convenio 140 (que entra en vigor en 1976) ¹³⁰ y la Recomendación 148 sobre licencia pagada de estudios (establecida en similares circunstancias que el convenio) ¹³¹, "considerando que ésta debería concebirse en función de una política de educación y de formación permanentes, cuya aplicación debería llevarse a cabo de manera progresiva y eficaz [...]" (Introducción al Convenio 140). En este sentido, el artículo primero define la licencia pagada de estudios como "[...] una licencia concedida a los trabajadores con fines educativos, por un período determinado, durante las horas de trabajo y con pago de prestaciones económicas adecuadas", y aclara que el calificativo "educativo" se refiere a la "formación a cualquier nivel".

El artículo 2 enuncia tres tipos de formación: a) formación profesional a todos los niveles, b) educación general, social o cívica y c) educación sindical. Y el artículo 11 precisa que "el período de la licencia pagada de estudios deberá asimilarse a un período de trabajo efectivo para determinar los derechos a prestaciones sociales y otros derechos que se derivan de la relación de empleo [...]".

De la misma forma, el artículo 9 dispone que, "cuando sea necesario deberán establecerse disposiciones especiales sobre la licencia pagada de estudios: a) en los casos en que categorías particulares de trabajadores, tales como los trabajadores de pequeñas empresas [...], tengan dificultad para ajustarse al sistema general; b) en los casos en que categorías particulares de empresas, como las empresas pequeñas

[...], tengan dificultades para ajustarse al sistema general, en la inteligencia de que los trabajadores ocupados en estas empresas no serán privados del beneficio de la licencia pagada de estudios".

Por lo tanto, parece vislumbrarse una concepción laboral de la formación que indica la especificación de la educación permanente en un plano fundamentalmente profesional, cuya "función esencial es restituir al trabajador la posibilidad de realizar sus capacidades y de desarrollarse mediante el trabajo; es decir, la posibilidad de conocer, de apropiarse, de transformar el proceso de producción, sacando partido de las potencialidades del desarrollo científico y técnico" (discusiones previas a la firma del Convenio 140). Aportaciones que incluyen a todas las categorías profesionales y a las diferentes actividades productivas reconocidas, y que otorgan un especial énfasis a las pequeñas y medianas empresas, concebidas como organizaciones industriales de especial relevancia en la economía internacional.

Ratificado el Convenio por los Estados miembros de la antigua CEE, el Parlamento Europeo se hace eco de esta preocupación comunitaria y adopta una Resolución ¹³² en la que propone ampliar las prestaciones educativas destinadas a los colectivos desempleados. Esta Resolución sugiere la necesidad de que se creen más medios para lograr que los programas educativos destinados al perfeccionamiento formativo de los trabajadores, se hagan gradualmente accesibles también a los que carecen de empleo, complementando de esta manera los esfuerzos establecidos por distintas naciones para ayudar a las personas sin empleo.

El primer paso ha de consistir en definir los grupos concretos destinatarios de esta acción y en delimitar diversos cursos apropiados que respondan a la demanda presente y futura de capacitación. La financiación debe determinarse mediante consultas tripartitas entre gobiernos y organizaciones de empleadores y sindicatos y no, simplemente, a través de disposiciones legales. En su Dictamen al Parlamento Europeo, el Comité de Asuntos Sociales y Empleo de la Comunidad afirma, en esta línea, que la "situación ideal sería que empleadores, trabajadores y gobierno participasen conjuntamente en los fondos de formación, sectoriales o generales" ¹³³.

Se apunta en la mencionada Resolución que "la educación y la formación son de interés vital, tanto para las empresas como para los trabajadores, y deben considerarse una responsabilidad conjunta". Porque, aunque los gobiernos son los responsables más directos de los desempleados, los empleadores pueden ofrecer sus programas de formación a estos colectivos como vía de apoyo gubernamental y con la finalidad de adquirir mano de obra cualificada y específicamente formada en función de las necesidades de la empresa ofertante. En este contexto, resulta esencial desarrollar redes de escuelas de formación profesional, con el objeto de crear nuevas instalaciones para sectores industriales completos, que contengan todos los medios necesarios para responder a la demanda continuamente cambiante de capacitaciones específicas.

Estas argumentaciones quedan recogidas, también, en el "Convenio sobre Desarrollo de los Recursos Humanos: Orientación Profesional y Formación Profesional", elaborado por la OIT en 1975 ¹³⁴, en cuyo

artículo 1 ya se reconoce la necesidad de "adoptar y llevar a la práctica políticas y programas completos y coordinados en el campo de la orientación y formación profesionales, estableciendo una estrecha relación entre este campo y el empleo, en particular mediante los servicios públicos de empleo". Estas ideas se desarrollan, más pormenorizadamente, en el artículo 2, donde se considera que "para alcanzar los objetivos precedentes, deberán establecerse sistemas abiertos, flexibles y complementarios de enseñanza general, técnica y profesional, así como de orientación escolar y profesional y de formación técnica, tanto dentro del sistema oficial de enseñanza como fuera del mismo".

Como consecuencia, "deberán ampliarse o adaptarse gradualmente los sistemas de formación profesional de los distintos Estados miembros, de manera que cubran las necesidades de formación profesional permanente de los jóvenes y de los adultos, en todos los sectores de la economía y ramas de actividad económica y a todos los niveles de calificación y de responsabilidad" (artículo 4).

Son ideas que se encuentran respaldadas por la "Recomendación relativa al Desarrollo de los Recursos Humanos" ¹³⁵, establecida en similares circunstancias que el Convenio anterior, en la cual se define el calificativo de "profesional" en relación a los términos "orientación" y "formación", como "toda orientación y formación que tiene como objeto descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para el trabajo y, en unión con las diferentes formas de educación, potenciar las aptitudes individuales y colectivas para comprender y dominar el ambiente de trabajo y el medio social" (Disposiciones Generales, art. 2.1).

Esta definición "se aplica a la orientación profesional y a la formación inicial y complementaria, sean cuales fueren las formas en que se den y el nivel de calificación profesional y de responsabilidad" (art. 2.2)); favoreciéndose, a este respecto, "todas las posibilidades de formación profesional existentes o potenciales, incluyendo los recursos disponibles en las empresas, para facilitar programas de formación profesional continua" (Formación Profesional, artículo 17.1). Y, utilizando para ello, diferentes metodologías formativas como "medios de comunicación de masas, unidades móviles, cursos por correspondencia y otros medios de autoenseñanza" (artículo 18).

Se hace especial hincapié, al mismo tiempo, en la "formación profesional para ramas de actividad económica que cuenten con un número importante de trabajadores por cuenta propia o de pequeñas empresas" (artículo 26.2.c); así como, en "los programas de formación profesional para el trabajo por cuenta propia en los que se debería tener en cuenta la situación social del trabajador y: a) abarcar, además, de la formación técnica correspondiente, una formación de los principios y prácticas básicos de la gestión de empresas y [...], b) hacer comprender mejor la necesidad de tomar iniciativas, de evaluar los riesgos y aceptarlos" (Formación para funciones de gestión y supervisión y trabajo por cuenta propia, artículo 31.1).

Las aportaciones establecidas evidencian una preocupación específica por ámbitos productivos concretos -las pequeñas y medianas empresas-, donde la cualificación resulta necesaria y los recursos son

escasos. Y donde se incide de manera precisa en la capacitación en gestión, destinada especialmente a los dirigentes de estas organizaciones, protagonistas reales del proceso de crecimiento de su negocio.

Finalmente, como complemento a todo ello, cabe destacar también la "Recomendación sobre la Política del Empleo" ¹³⁶, cuyas disposiciones complementarias reconocen el valor de la formación como instrumento útil para responder a las necesidades profesionales de los individuos (especialmente jóvenes y personas desfavorecidas), mediante el desarrollo de las siguientes medidas (capítulo II, artículo 16): La creación de un sistema de formación vinculado tanto al sistema educativo como al mundo del trabajo (apartado b); el establecimiento de acciones de formación permanente y de readiestramiento (apartado f); la consolidación de medidas de readaptación profesional (apartado g) y el fomento de programas de promoción de empleos independientes y de cooperativas de trabajadores (apartado i).

Recomendación en la que se consideran como actuaciones formativas convenientes para la colocación juvenil, concretamente, dentro del ámbito de la formación inicial, las que se citan a continuación (artículo 17.1): Establecer programas especiales en los que se alternen la formación y el trabajo, con miras a ayudar a los jóvenes a conseguir su primer empleo (apartado c); adaptar las oportunidades de formación para el desarrollo técnico y económico y mejorar la calidad de la actividad formativa (apartado d); facilitar la transición de la escuela al trabajo y brindar posibilidades de empleo una vez finalizada la formación (apartado e); o propiciar estudios acerca de las oportunidades de empleo futuras como base de una política de formación más racional (apartado f).

En este orden de cosas, en el capítulo IV referido a la Política Tecnológica, se amplía la difusión de las actuaciones formativas a todos los trabajadores y se incide concretamente en que los sistemas de enseñanza y formación, incluidos los de readiestramiento, ofrezcan a los empleados suficientes posibilidades para adaptarse a las mutaciones del mundo laboral que pueda originar el cambio tecnológico (artículo 22, apartado a). Y se promueven nexos en materia de innovación entre empresas grandes y pequeñas, estableciéndose los programas de formación pertinentes (artículo 24); así como, acciones formativas para los trabajadores que, a causa de cambios estructurales en la producción y el empleo, tengan que modificar su actividad laboral (capítulo VIII, artículo 35, apartado i).

En definitiva, se identifica a la OIT como un organismo preocupado por la formación empresarial, tanto inicial como continua, basada en una estructura modular específica de aproximación de los conocimientos al ámbito laboral. Mecanismo que se considera necesario desarrollar a través de medidas concretas como la licencia pagada de estudios o la determinación de programas formativos especialmente diseñados para utilizar las tecnologías de producción, para favorecer la inserción o reinserción de los trabajadores dentro del mundo del trabajo o para apoyar el crecimiento de las pequeñas y medianas empresas; utilizando,

desde esta perspectiva, metodologías formativas diversas, que faciliten la adecuación de los conocimientos a las características de cada individuo o empresa implicada (autoaprendizaje, unidades modulares, enseñanza a través de medios de comunicación social o de nuevas tecnologías, etc.). Todo ello, desde una visión educativa particular que se encuadra en la cualificación permanente de los individuos a lo largo de su vida activa.

2.2.- La educación recurrente y la OCDE.

Después de la escasa adecuación a la realidad de las políticas de planificación del empleo y de la enseñanza que la OCDE había propugnado a comienzos de la década de los años sesenta ¹³⁷, los diversos países pertenecientes a esta organización establecen dispositivos de enseñanza y de formación profesional que responden a modelos diferentes ¹³⁸; donde se reconoce la necesidad de mano de obra educada y formada, una mayor especialización técnica de la población laboral, una flexibilidad en los trabajadores y una formación continua tras la educación o preparación formal.

En este sentido, el sistema de aprendizaje excesivamente estructurado o polivalente en uso en ciertos países, como por ejemplo en Alemania, difiere por completo del sistema de formación práctica en el trabajo ampliamente extendido y profundamente arraigado en otros países, como Estados Unidos. Países que, no obstante, tienen como nota común la importancia atribuida al papel desempeñado por las empresas en el proceso de aprendizaje de las técnicas y competencias profesionales. Como contrapunto, países como Bélgica, Francia y Suecia, ponen más énfasis en la formación en un medio escolar ¹³⁹.

Surge, consecuentemente, la idea de la "educación recurrente", nacida de las afirmaciones establecidas por Olof Palme en 1969 ¹⁴⁰ y desarrollada, en su vertiente práctica, en el trabajo de la OCDE que, iniciado en 1970, se concreta en 1973 como un informe titulado "*La Educación Recurrente: Una Estrategia para la Formación Continua*" (CERI, 1973). A este respecto, la definición de la educación recurrente consolidada al comienzo de este capítulo y caracterizada por la incidencia en la combinación trabajo-estudio como posibilidad formativa útil para los trabajadores en activo, aporta un componente de alternancia al concepto de la educación permanente. Esto significa, que se mantiene la continuidad como el elemento fundamental, pero se adapta a la realidad productiva de cada sujeto y a su disposición temporal y necesidades educativas.

A partir de estas ideas, parece útil detenerse a continuación en el argumento determinante que, según afirmaciones precedentes, milita a favor del establecimiento de un sistema de educación recurrente: una mejor interacción entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. En relación a lo cual, la OCDE, al afirmar que la educación recurrente facilitaría la autodeterminación del desarrollo personal así como una mayor igualdad de oportunidades en la educación, permite resaltar, en el interés político del proyecto, la necesidad de mejorar la adaptación de la

mano de obra a los requerimientos del mercado; necesidades que están condicionadas por la evolución tecnológica y la organización social del trabajo.

Son aportaciones que se configuran, por lo tanto, como un análisis preliminar de un sistema de educación recurrente y se consolidan como el punto de partida para investigar sus consecuencias en el plano de la organización. Estas ideas remiten a las cuestiones de articulación/integración entre formación inicial, formación continua, trabajo y vida social, que están en el centro de la problemática de la educación permanente, desde un punto de vista fundamentalmente profesional. En este marco de actuación, se propone un verdadero plan global de educación, que supone una integración en tres planos diferentes:

- * Integración de la educación en todas las etapas de la vida. Los procesos de aprendizaje que apuntan a un objetivo preciso no están limitados a la infancia y a la adolescencia, sino que están repartidos a todo lo largo de la existencia de la persona.

- * Integración de los diversos campos en que se divide la trayectoria vital del individuo. El campo profesional, el campo de las recreaciones y el campo de la "inactividad" (los dos últimos no sometidos a la necesidad de asegurar la existencia material), están vinculados entre sí por una relación activa entre las formas de aprendizaje estructuradas (capacitación formal y no formal) y los procesos de aprendizaje fortuitos (otras actividades sociales situadas en la estructura no formal).

- * Integración de las diferentes instituciones educativas. La creación de un sistema de relación institucional entre los sectores de la enseñanza pública postobligatoria, la formación profesional continua organizada en el marco de las empresas del sector privado y la educación de los adultos, facultativa y autofinanciada, se constituye en un factor de crecimiento individual y productivo de relevancia precisa.

A través de esta delimitación previa pueden extraerse ciertos principios directrices ¹⁴¹:

- a) La educación recurrente favorece un proceso de alternancia entre los períodos de formación y los de trabajo; ofreciendo así posibilidades de promoción individual a diferentes niveles, lo que facilita, de una manera global, el acceso al conocimiento de la sociedad y rompe la sucesión lineal de la carrera escolar y de la carrera profesional. Se preconiza, por consiguiente, la supresión del monopolio que detentan las instituciones educativas en materia de enseñanza, en beneficio de un vínculo entre el aprendizaje fortuito, que continúa en el curso de la vida, del trabajo y de la recreación (ámbito informal de la educación), y el aprendizaje orientado hacia un objetivo preciso y siguiendo un plan de formación (circunscrito de un modo más concreto al ámbito no formal de la educación).

- b) Se propugna el desarrollo de nuevas formas de organización de la enseñanza que permitan utilizar mejor las experiencias adquiridas

en la vida cotidiana y profesional y que reemplacen a la iniciación "escolar" en catálogos codificados del saber. Este objetivo está relacionado con la importancia que se atribuye a la motivación de los individuos para aprender y con la exigencia de una amplia participación en la programación y en la organización de la enseñanza.

c) Se rehusan las formas organizadas y rígidas de una enseñanza lineal y jerarquizada, lo mismo que los modelos de formación dicotómicos (CERI, 1973: 69). Las ideas directrices dispersas en el informe, referentes a la integración vertical y horizontal de los procesos de aprendizaje, incluyen especialmente un sistema flexible de organización de los cursos que permite continuar los estudios empleando sólo una parte de la jornada. Una diversificación interna que facilita la elección en función de los propios intereses de los "educandos" y la supresión de los sistemas tradicionales de evaluación.

d) La revalorización de la experiencia profesional práctica, defendida en el informe, implica una paralela desvalorización de los sistemas de referencia académicos formales y la supresión del monopolio detentado por los docentes que ejercen únicamente esta profesión y carecen de otra calificación profesional práctica.

e) En lo que se refiere al marco institucional de la educación recurrente, se propone una financiación centralizada y una descentralización local y regional de los organismos de enseñanza. Y se recomienda además prever instituciones de formación interregionales, de acceso libre (como por ejemplo las "open universities" ¹⁴²).

Se puede apreciar, por lo tanto, que en la idea sobre la educación recurrente establecida por la OCDE existe una preocupación especial, en el mismo sentido que la concretada por la UNESCO, en lo relativo a las consecuencias que tiene dicho sistema sobre el funcionamiento de las estructuras de formación inicial, pero yendo más lejos en lo que se refiere a los problemas de organización y proponiendo una alternancia periódica entre el mercado del empleo y el sistema de formación.

Se constatan, no obstante, ciertas ambigüedades relacionadas con la política de alternancia institucionalizada y preconizada por la OCDE, fundamentalmente, al hacer referencia a individuos o grupos integrados en la vida activa social y profesional. Sujetos todos ellos, inscritos en un sistema en el que aprender y trabajar son dos actividades organizadas alternativamente, donde cada una de ellas puede fácilmente aparecer como una competidora, susceptible de desvalorizar la otra.

Por otra parte, desde un punto de vista social, la alternancia entre el papel de profesional y el papel de educando puede tender, además, a aumentar la diferencia entre la experiencia laboral y la educacional, en lugar de favorecer su integración. Así como, la institucionalización del sistema de educación recurrente puede introducir en la acción un modelo de tipo escolar, con lo que ello implica de selección, desigualdades, procesos de diferenciación y sistemas de validación; entrando de esta manera en contradicción con el objetivo de libertad de orientación y de decisión de los participantes, en lo que se refiere a su formación.

Estos planteamientos se consolidan como un análisis crítico del informe de la OCDE sobre la educación recurrente y tienen como finalidad mostrar los peligros contenidos en una manera de encarar la educación permanente, que se presenta como global pero que, en relación con la problemática de la interacción entre la educación y el trabajo, estudia únicamente el aspecto educacional, considerando al aspecto laboral como poco o nada dinámico.

Ante la presente situación, la OCDE, consciente de la limitación evidenciada, orienta su actuación en el campo de la cualificación hacia el desarrollo de las capacidades de los trabajadores ocupados de una manera más explícita. En este sentido, incide en la capacitación continúa de estos colectivos en orden a conseguir su perfeccionamiento personal y profesional e incrementar su competencia técnica y laboral ¹⁴³. Desde esta perspectiva y ya en la década de los años noventa, este organismo elabora un estudio más actual y encaminado a potenciar mecanismos formativos contemplados desde el ámbito laboral más concretamente; estableciendo criterios de actuación específicos para incrementar la competitividad de la población activa y, al mismo tiempo, para proporcionar a los trabajadores las cualificaciones necesarias que les permitan situarse en una posición de ventaja frente al mundo productivo ¹⁴⁴.

En el sentido descrito, se conciben cuatro grandes grupos de programas de formación o que contienen algún componente formativo. Los dos primeros están destinados a los adultos y constituyen la categoría de formación profesional continua (compuesta por acciones de cualificación para el empleo y de recualificación), que se caracterizan por inscribirse dentro de la propia acción formativa establecida por las empresas, tanto incluida como actividad de mejora productiva interna, como determinada a partir de la tasa económica empresarial concebida a tal efecto.

Y los otros dos definen las medidas formativas de iniciación en favor de los jóvenes, especialmente constituidas para facilitar el paso de la escuela a la vida activa. Su diversificación parte de la distinción existente entre la enseñanza a tiempo parcial (que se complementa con la actividad laboral en una empresa) y la enseñanza a tiempo completo (inscrita en el sistema educativo). Complementado todo ello, con acciones de formación ocupacional prioritariamente dirigidas a colectivos juveniles desempleados.

Con referencia a este punto, en la "Conferencia Inter-gubernamental sobre la Formación y la Economía en una Sociedad en Mutación", celebrada por la OCDE en 1988, se reconoce la interdependencia existente entre estos dos niveles formativos (inicial y permanente), en unión con la enseñanza superior como posibilidad educativa de perfeccionamiento específico. Y se identifican como condiciones esenciales para lograr la flexibilidad formativa, las siguientes: inculcar a todos los jóvenes un conjunto diversificado de competencias transferibles y, en cuanto a los adultos, concienciar a las empresas (privadas y públicas) con respecto a su papel mediador en relación a la formación y el reciclaje.

En consecuencia, se vislumbra una concepción aproximativa de la educación permanente al mundo laboral. Por una parte, a través de la identificación de un mecanismo metodológico concreto como es la educación recurrente y, por otra, a partir de la delimitación de las dos vertientes de la formación (inicial y continua). Ambitos interconectados e influidos mutuamente como áreas consecutivas destinadas al desarrollo productivo y como una respuesta al conjunto de insuficiencias de naturaleza diversa que surgen como demandas de cualificaciones y, cuya falta de respuesta perjudica el equilibrio personal del trabajador y la dinámica productiva del mercado de laboral (OCDE, 1990: 70-77).

Estas ideas se fundamentan: en la motivación como criterio formativo básico; en la participación para el incremento de la propia cualificación y para el desarrollo empresarial; en la flexibilidad de las actuaciones de formación, para posibilitar el acceso y promover la adecuación constante de los conocimientos a las realidades profesionales específicas, y en la cooperación como mecanismo de apoyo al crecimiento global de los diferentes sectores implicados (trabajadores, empresarios, sindicatos, organizaciones educativas, etc.) ¹⁴⁵.

2.3.- La educación permanente y el Consejo de Europa.

El desarrollo de la interacción entre la educación y el trabajo se configura como uno de los objetivos de mayor relevancia planteado por el Consejo de Europa. Este organismo internacional se preocupa, en unión con la OCDE y la OIT, por las relaciones formativas existentes entre ambos conceptos. En este sentido, el Consejo de Europa establece un estudio detallado y consecutivo en esta línea, que se publica en 1971 y se da a conocer bajo el título "*Educación Permanente: Fundamentos de una Política Educativa Integrada*" ¹⁴⁶. Posteriormente, en 1972 el Consejo crea un grupo de investigación o "grupo directivo" destinado, durante cinco años (1972-1976), a estudiar y examinar veinticinco acciones piloto, propuestas por los Gobiernos Miembros del Consejo de Cooperación Cultural ¹⁴⁷; presentando, bajo la dirección de Bertrand Schwartz, un informe final del cual parece útil exponer a continuación algunas de las conclusiones que se relacionan directamente con la problemática objeto de estudio ¹⁴⁸.

Tres principios, relacionados entre sí, son formulados en este informe como los fundamentos de la educación permanente: ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas, en igualdad de condiciones; posibilitar el ejercicio de la responsabilidad y de la autonomía, favoreciendo la participación del mayor número de personas posible en formación, y permitir a cada uno desarrollar su potencial, asegurando la globalidad de su educación. La finalidad perseguida es, por lo tanto, determinar las condiciones que permiten alcanzar la participación, la globalización y la igualdad en los procesos de formación de adultos.

Dentro de este contexto, se parte inicialmente de la definición de la participación con referencia específica a cuatro aspectos de la vida del hombre: el papel del ciudadano en la sociedad, en el tiempo libre, en el ámbito del trabajo y en la formación. De todos ellos,

los dos últimos son los más sobresalientes en relación al tema en estudio. En cuanto al trabajo, concretamente, el informe señala tres tipos de encuadres laborales que dificultan la participación, al bloquear la motivación del sujeto:

- * Cuando la actividad laboral es fraccionada y repetitiva y la tarea fragmentaria y realizada en condiciones de enclaustramiento, el individuo no experimenta ninguna necesidad de formarse.

- * Un trabajo en el que no se aprende nada, pero es agotador, entraña una pérdida de interés respecto al mismo, incluso respecto al medio en el que se desarrolla.

- * Una estructura rígida de autoridad aniquila toda posibilidad de participación en la gestión de la vida cotidiana, tanto en el trabajo como fuera del mismo (contrapunto a la educación permanente que está vinculada a la democracia económica).

Se descubre, a partir de esta delimitación, cómo el propio lugar de trabajo, la tarea a realizar y la disposición formativa de la autoridad productiva, se conforman como los factores motivadores o desmotivadores más importantes dentro del proceso de aproximación de la educación al trabajo.

Por lo que se refiere a la *formación*, la liberación de los sujetos de los condicionamientos de lugar, tiempo y contenidos, promueve la participación, esencialmente individual; resultando necesario favorecer, en similares circunstancias, la participación colectiva, en la cual el "grupo de formación" toma el mando en el proceso de cualificación. La participación colectiva hace referencia, más que a la intervención de un equipo de personas, al papel de las acciones conjuntas de cualificación destinadas a que los protagonistas sociales (trabajadores, empresarios, sindicatos y Administración) asuman responsabilidades en los procesos formativos conjuntos.

El interés principal de este tipo de acciones consiste en que se sitúan en una perspectiva global, en la que el trabajo y la formación se integran en un marco social más amplio y remiten a problemas que abarcan desde la vivienda hasta la salud y las condiciones laborales; lo que posibilita que las acciones colectivas pasen de una democratización de la cultura a una democracia cultural, donde existe efectivamente un proceso de creación de referencias que son propias de una población y no el consumo de modelos pertenecientes a otros medios.

En este orden de cosas, debe tenerse en cuenta como un dato de especial relevancia e imperioso control, el que una cantidad considerable de personas, las cuales experimentan la necesidad de formarse, se angustian ante las responsabilidades inherentes a la participación que se les ofrece y se sienten inhibidas para aceptarla. Es el resultado de su formación escolar de tipo directivo, seguida por actividades profesionales que los condicionan. Por consiguiente, la participación a nivel educativo debe comenzar por aprenderse: no surge por sí misma, ni representa, de una manera global, la respuesta a una

aspiración espontánea. En este sentido, la práctica progresiva desde temprana edad constituye igualmente una toma de conciencia de las relaciones sociales que repercute, no sin dificultades, en toda la sociedad (Schwartz y Blignières, 1978: 15).

Por otro lado, la *globalización* es configura como una manera de caracterizar las acciones y los medios que concurren conjuntamente. El término *globalidad* tiene un doble sentido: el hombre es un ser global y su funcionamiento igualmente lo es en circunstancias vitales asimismo globales. La voluntad de una educación de estas características, que se ocupe del hombre como totalidad, parte de esa doble constatación (Schwartz y Blignières: 16).

Dentro de esta línea, los autores del informe presentan, en primer lugar, la promoción individual como instrumento de globalización, por ejemplo a través de un sistema de licencia pagada de estudios, pero a condición de que no se ponga al adulto en una situación de tipo escolar, pues ésta no permite una apropiación de conocimientos que tenga un sentido para el individuo ¹⁴⁹. Otro procedimiento que posibilita lograr la globalización, es el desarrollo comunitario que, a la inversa de las acciones colectivas de formación, pone el acento sobre los aspectos socioculturales de una población para hacer aparecer los componentes educacionales.

Finalmente, la *igualación* se consolida, desde esta perspectiva, como la dimensión política natural de toda educación permanente. En lo que respecta a este punto, resulta necesario desarrollar al máximo la igualdad de oportunidades en la educación de adultos, promoviendo mecanismos formativos concretos que apoyen la misma (la autoinstrucción, la enseñanza a distancia, la licencia pagada de estudios, etc.). La utilización de estos mecanismos, no obstante, se encuentra mediatizada por el perfil sociológico de los adultos que demandan formación, cuyo examen muestra la existencia de una relación entre la formación anterior y el hecho de continuar formándose siendo adulto, en el sentido siguiente: cuanto más completa es la formación previa, más se tiende a ampliar y perfeccionar la misma.

Los sectores de bajo nivel de formación, en cambio, están poco representados y a veces completamente excluidos. Aún las acciones destinadas especialmente a corregir las desigualdades educacionales engendradas por las formaciones iniciales, no logran alcanzar su objetivo. Sin embargo, las fuentes legislativas reconocen a todos los adultos un mismo derecho a la formación permanente. ¿Por qué, entonces, los resultados son, en general, tan decepcionantes?" (Schwartz y Blignières, 1978: 25).

Estas argumentaciones parecen perfilar bastante bien el problema de estudio; es decir, especifican aquellos elementos que fortalecen a la formación profesional como un ámbito de desarrollo de la educación permanente, de tal manera, que adquiere un valor propio de gran relevancia en la sociedad actual donde las innovaciones tecnológicas y la evolución del trabajo y del empleo están engendrando situaciones difíciles, las cuales hacen necesario un fortalecimiento de las cualificaciones. Resulta imprescindible, por lo tanto, profundizar en el tema

de la formación específicamente en relación a la práctica profesional permanente, de tal forma, que se genere una política de actuación encaminada a un mayor conocimiento del tema y a un mejor control de las acciones formativas llevadas a cabo, tanto a nivel nacional como internacional.

En este sentido y en los distintos informes internacionales analizados, se descubre la preocupación que la sociedad actual muestra por este tema, que ha traspasado las fronteras nacionales y que, actualmente, postula una acción conjunta para favorecer la educación permanente, fundamentalmente encaminada a la preparación y mejora profesionales, mediante actuaciones dinámicas que propicien un acceso a la formación igual para todos; un incremento de los recursos, tanto materiales como humanos, en este ámbito de la educación, y una mayor cooperación de las diferentes instancias sociales (los centros de formación, las empresas, la política educativa y laboral,...), para fomentar y difundir la formación empresarial, objeto de la presente investigación.

3.- DELIMITACION CONCEPTUAL Y CARACTERISTICAS DEFINITORIAS DE LA FORMACION EMPRESARIAL: APROXIMACION EPISTEMOLOGICA A PARTIR DE UN ENFOQUE INTEGRADOR.

3.1.- Delimitación conceptual de la formación empresarial.

La formación siempre se ha considerado una parte integrante en la promoción de los diversos tipos de aprendizaje y desarrollo humanos. Sin embargo, sólo actualmente se le reconoce plenamente su contribución fundamental a la eficacia empresarial. Tanto las organizaciones como las instituciones y los gobiernos están comenzando a valorar la inversión adecuada, continua y a largo plazo en esta función, ya que todo tipo de sociedad productiva tiene que adaptarse y sobreponerse a tiempo y de una manera flexible, a los cambios sociales, técnicos y económicos, a fin de sobrevivir y obrar eficazmente.

Esta necesidad se está convirtiendo en un imperativo a medida que nos aproximamos al siglo XXI. Imperativo que tiene sus raíces en la carencia de actitudes y perspectivas especiales de la mano de obra de diversos países, tanto individuales como grupales, de organización e institucionales. En este contexto, la formación se constituye en uno de los procesos por los que tales necesidades pueden ser cubiertas ¹⁵⁰; contribuyendo, de esta manera, a lograr los objetivos actuales de la empresa, definidos como la preparación de los individuos para la realización de tareas concretas con mayor eficacia y la potenciación de nuevas actitudes hacia la formación como fuente de promoción personal y profesional.

La existencia de una preocupación generalizada en relación a la estructura y planificación de programas específicos de formación que faciliten a los individuos la asimilación de los cambios y su conversión en actividad creadora, ha constituido la base para el surgimiento de la idea del aprendizaje creativo y flexible que da lugar a la *formación empresarial*. Formación concebida como un medio para mejorar la calidad de vida y la conciencia de las opciones que se abren a cada uno en las

esferas laboral y social, cuyo objetivo fundamental consiste en desarrollar en los individuos ciertas estrategias para potenciar su autonomía y capacidad de adaptación al cambio dentro de la empresa ¹⁵¹.

La formación empresarial puede ser considerada, por consiguiente, como el proceso de mejora u optimización de las capacidades (cualidades o habilidades), conocimientos y aptitudes de las personas que forman parte de la organización, integrando sus criterios y moderando sus actitudes ante los estímulos y acontecimientos externos de manera que participen plenamente en el desarrollo de una cultura organizacional. En este sentido, la formación proporciona los instrumentos necesarios para incrementar el potencial de la empresa, conseguido a través del perfeccionamiento profesional y humano de los individuos que la componen ¹⁵².

Se pretende por esta vía desarrollar, en los clientes de las acciones de formación, las tres dimensiones establecidas por la tecnología pedagógica, en el sentido siguiente: el saber hacer (o saber cómo) sobre el saber (conocer qué) y el saber ser o saber vivir (saber por qué y para qué) sobre el propio saber hacer. Es decir, es indispensable que el individuo sea capaz, en la actividad formativa, de planificar con rigor, de relacionarse con el otro, de responsabilizarse en la tarea y de ejecutarla con fiabilidad y competencia ¹⁵³. Actividad formativa que se constituye, sin lugar a dudas, en una poderosa herramienta para la mejora del negocio de las empresas y en un apoyo al esfuerzo realizado por la gerencia, dirigido al logro de la competitividad y de la supervivencia en el incierto futuro.

Parece pues, que la formación empresarial se está convirtiendo en la actualidad en uno de los elementos más importantes en el momento de planificar, tanto los sistemas productivos como los educativos. Sus ejes de actuación se extienden a los ámbitos aplicativos que a continuación se especifican ¹⁵⁴:

- * La búsqueda de la *calidad del servicio*, zona común entre el servicio esperado y el servicio recibido ¹⁵⁵.

- * La *atención al cliente* como ventaja competitiva. En este sentido, al hacer referencia al cliente se está incluyendo en esta denominación, tanto a los "clientes externos" (que no pertenecen a la plantilla de la empresa pero que interactúan con ella), como a los "clientes internos" (personas y departamentos de la propia empresa que en un momento dado desempeñan el papel de cliente).

- * La *comunicación*, cuyos actos provocan ciertas consecuencias que deben ser conocidas y manipuladas para ser optimizadas. Comunicación, tanto interna (vía para la mejora de las relaciones laborales, para la implicación en la cultura de la empresa y el incremento de la autonomía personal), como externa (íntimamente relacionada con el marketing o publicidad del producto o servicio ofertado a los consumidores o clientes) ¹⁵⁶.

- * La *motivación*, como impulso que lleva a la acción.

* Las relaciones interpersonales -endógenas y exógenas-, que se establecen en las empresas y que tienen que formar parte de cualquier proyecto de desarrollo en una organización competitiva.

* El conocimiento de la filosofía de la empresa o cultura empresarial, referida al conjunto organizado de respuestas adquiridas y valores asimilados, no hereditarios o ingénitos, que comparten los miembros de una organización (Barrondo, 1991: 19).

No obstante, para poder entender su verdadero significado resulta imprescindible considerar a la formación como un sistema de capacitación, que se concreta como la adquisición de conocimientos y habilidades necesarios para la realización de una determinada tarea y que da como resultado la competencia en la mencionada actividad; es decir, la manipulación de objetos y situaciones, el dominio de la acción, la modificación del ambiente o su predicción (Sánchez Cerezo, 1991: 87 y 109-110). Todo ello, inscrito en un sistema de mayor transcendencia como es la educación permanente, la cual se configura como un proceso global de aprendizaje que incluye las distintas etapas de la vida de los individuos y que proporciona unos conocimientos y destrezas útiles para la existencia, encaminados al desarrollo personal más que al mero aprendizaje de contenidos.

Asimismo, al conceder una importancia creciente a la educación permanente, estamos dando un mayor impulso a la formación dentro del sistema productivo, pues tras la escolarización obligatoria y la educación superior existe un ámbito de desarrollo personal muy amplio que debe ser encauzado de manera progresiva, teniendo en cuenta las características de la persona y la cultura en la que se desenvuelve (Martínez Mut, 1989: 83-97). Es, por tanto, imprescindible dar al mundo laboral un carácter formativo, así como a la formación un carácter laboral; consiguiendo de esta manera una población más adaptativa a los cambios y transformaciones que la sociedad sufre y que, particularmente, afectan a las empresas como entidades donde el individuo establece vínculos estables tanto sociales, como culturales y económicos.

Resulta pertinente enfocar este punto desde la perspectiva actual de la crisis en el mundo del trabajo ¹⁵⁷. Crisis que se puede referir, entre otros, a los siguientes fenómenos, según la categorización establecida por Vázquez (1987 b) ¹⁵⁸:

- a) Sustitución del "empleo" por el trabajo.
- b) Crecimiento continuado del número de trabajadores del sector servicios a costa de sendos detrimentos en los sectores agrícola e industrial.
- c) Aparición de lo que se ha llegado a denominar "sector cuaternario" (información).
- d) Crecimiento del paro, particularmente juvenil y de los titulados.
- e) Crisis en sectores industriales (construcción naval, del automóvil, de acerías, etc.), que provocan paros de personal especializado y necesidades de reconversión y reciclaje.

- f) Desarrollo progresivo de formas de trabajo caracterizadas por la mayor autonomía, flexibilidad de condiciones laborales, autoempleo, eventualidad, discontinuidad, etc.
- g) Mayor independencia económica en relación con mecanismos de concentración de capitales, liberalización y ampliación de mercados, expansión de la Unión Europea, etc.
- h) Impacto producido por las nuevas tecnologías de la información (NTI).
- i) Incremento del trabajo marginal, inscrito en la denominada "economía informal o residual" ¹⁵⁹, y definido a través de la economía negra o sumergida (Handy, 1986: 70-74); "malva" o relativa a servicios personales y negocios caseros al margen de la economía formal (Handy: 74-77), y "gris" o economía doméstica no remunerada (Handy: 77-82).

Estas ideas nos llevan a constatar la generación de nuevos significados del concepto de trabajo y de fenómenos ligados al mismo, cuyas demandas educativas superan con mucho a la orientación y formación profesional integradas en el sistema educativo. Estas nuevas exigencias reclama otras aportaciones formativas relacionadas con la capacitación, el perfeccionamiento, el reciclaje, la reconversión, la formación para el autoempleo, la formación previa a la jubilación, etc. (Castillejo, Sarramona y Vázquez, 1988: 424-425). De lo que se desprende la necesidad detectada por los individuos, de optimizar su competencia humana -origen y fuente de la competitividad según Iribarne (1989) ¹⁶⁰-, que puede ser desarrollada a través de dos conceptos fundamentales:

- La *multivalencia*, concebida como ampliación de las capacidades de intervención sobre varias tareas u operaciones en el interior de una misma profesión básica.
- La *polivalencia*, entendida como ampliación profesional a un segundo trabajo, más allá de una ocupación básica.

Los dos términos, multivalencia y polivalencia, se definen como aumento de capacidades y requisitos. Pero, así como en el primer caso la ampliación se entiende dentro del propio trabajo, en el segundo supera los límites del puesto básico. En este sentido, la mejora de la competencia humana (cognitiva, emocional y de destrezas), a través de la multivalencia y de la polivalencia, se correlaciona con los siguientes elementos ¹⁶¹:

1. El *enfoque del enriquecimiento de tareas*, o lo que es lo mismo, la expansión de los deberes y responsabilidades asociados con una tarea determinada.
2. La *capacidad para el diagnóstico y la resolución de problemas*, que implica la utilización de habilidades ya aprendidas, pero exige al mismo tiempo ir más allá de lo ya conocido.
3. El incremento en la exigencia de la *responsabilidad personal*. Esta capacidad se encuentra relacionada con las cada vez más reducidas estructuras organizativas, dependientes en gran medida de la calidad de la acción de sus trabajadores, que viene motivada por las

decisiones complejas e independientes que paulatinamente deben ir adoptando.

4. El *trabajo en equipo*, que adquiere una valoración de tipo social-comunicativo y de responsabilidad compartida en función de compromisos, diferenciados, pero solidarios, respecto del logro de metas comunes.

5. La integración en el proyecto de empresa de la competencia de la *comunicación*, en la cual se incluyen capacidades, destrezas y actitudes que pueden ser proyectadas, según Vázquez y Aznar (1988) ¹⁶², en tres dimensiones: ámbito cognitivo (percepción), ámbito afectivo (actitudes y participación) y ámbito comportamental (expresión).

6. La *actitud y aptitud hacia la innovación tecnológica*, entendida como el "cambio puesto en práctica como resultado de algún descubrimiento, invención o proceso de investigación y desarrollo. // Proceso continuo que conduce a la creación de un nuevo artefacto, técnica o procedimiento" (Vázquez, 1991 b: 288).

7. La *actitud de búsqueda de la calidad total*, considerada como la condición de supervivencia de las organizaciones en tiempos de crisis socio-económicas y culturales. Actitud que reclama un tratamiento bidimensional, que contiene componentes de orden cognitivo (al considerarse una actitud de tipo intelectual) y emocional (al reclamar igualmente una actitud vital). A todo ello, se une la necesidad de un saber hacer en el que se implican habilidades operativas (manuales, de comunicación, etc.).

Hay que desechar, por lo tanto, la separación existente entre el mundo de la formación y el mundo de la empresa, para lo cual es imprescindible desarrollar en el individuo una *mentalidad tecnológica*, es decir, una mente estructurada, con las ideas claras, que le faculten para adaptarse al cambio y le permitan afrontar los problemas con autonomía y capacidad de respuesta; conociendo la realidad y transformándola para la consecución de un mejor funcionamiento empresarial y una mayor estabilidad y equilibrio psicológico en el trabajo.

Son afirmaciones secundadas específicamente por la actual Unión Europea. Ambito comunitario que, a través de ciertos organismos (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional -CEDEFOP-; Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud; Consejo Europeo; Comisión de las Comunidades Europeas; etc.), está llevando a cabo programas y planes de formación para favorecer la mejora de las cualificaciones de la población europea ¹⁶³. Esta optimización resulta imprescindible si se desarrolla en todas sus posibilidades la "Europa de los ciudadanos", en cuyo caso las necesidades de los colectivos descualificados tendrán que ser objeto de atención creciente, fundamentalmente, por dos razones concretas ¹⁶⁴:

* La primera, para proporcionarles posibilidades de progreso económico y social mediante el desarrollo de sus oportunidades de participación en la vida económica de la nación.

* La segunda, porque, sin la posesión de una cualificación reconocida, la perspectiva de la libre cir-

culación de los trabajadores dentro de la Comunidad no será más que un lema en lo que a ella se refiere.

Estas razones inciden en la identificación del progreso formativo con el progreso socio-económico; considerando ambos conceptos relacionados y vinculados a la actividad educativa como instrumento de apoyo y como alternativa de crecimiento personal y profesional; destacando, además, dos criterios esenciales, cuya potenciación se considera necesaria en relación a la teleología de la acción formativa. Estos criterios son: la participación de los sujetos implicados en el proceso de formación y el reconocimiento de los conocimientos adquiridos a nivel nacional y comunitario.

En definitiva, la formación empresarial se configura como un ámbito de desarrollo de la educación permanente que circunscribe la realidad social al área productiva, estableciéndose como un mecanismo de mejora para el progreso industrial, globalmente considerado, ante un panorama internacional de similares características económicas y necesidades de cualificación y perfeccionamiento geográficamente muy próximas.

3.2.- Características definitorias del concepto de formación empresarial.

Establecidos los criterios conceptualmente básicos que delimitan a la formación empresarial y, para comprender realmente cómo se desarrolla este tema formativo, resulta interesante destacar la necesidad surgida en algunos países de establecer acciones de formación permanente, especialmente profesional, como consecuencia de la mayor o menor autonomía adquirida por los sistemas escolares respecto al contexto socioeconómico. Esta situación provoca una mayor preocupación por la formación profesional extraescolar, encuadrada dentro de un sistema general de educación permanente, pero estructurada de una manera más práctica y eficaz a corto plazo de lo que la educación permanente en su conjunto era capaz de conseguir.

En este orden de cosas, las políticas o programas de formación que comienzan a aplicarse en diferentes países a partir de comienzos de la década de los 70, se presentan como tentativas para poner remedio a las dificultades que derivan del funcionamiento de la escuela y se configuran en función de tres objetivos esenciales que se citan a continuación (Castillejo, Sarramona y Vázquez, 1988: 429):

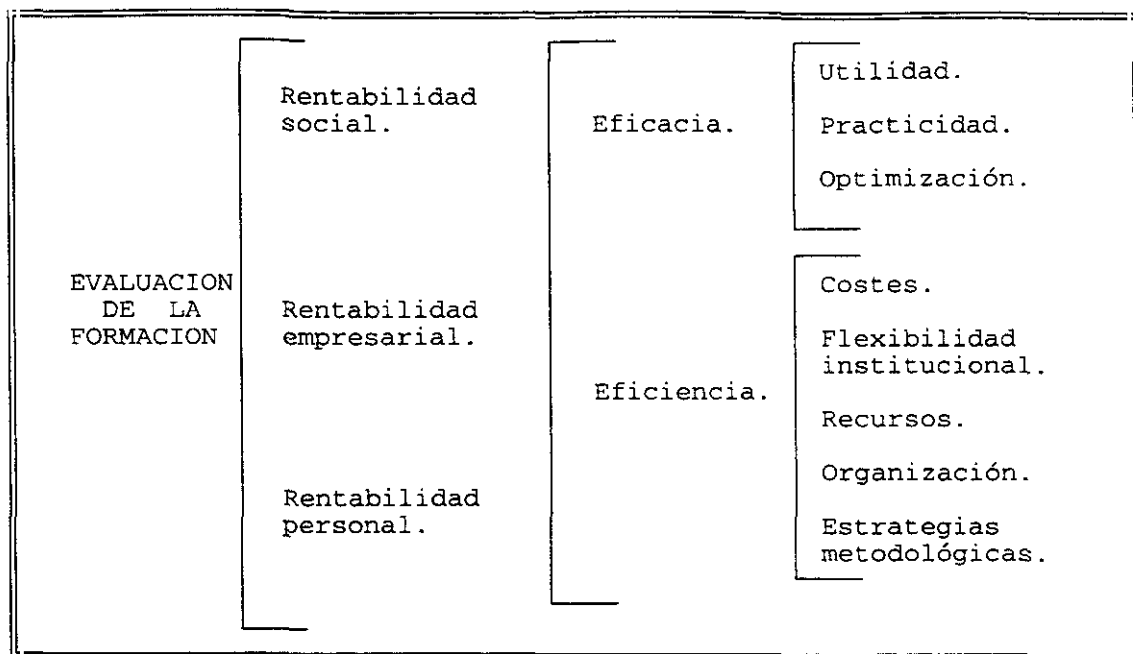
1. Habilitar de manera progresiva para realizar tareas de mayor preparación y responsabilidad.
2. Actualizar los conocimientos y las habilidades de manera que permitan afrontar los avances producidos en las empresas y en la tecnología empleada en cada puesto de trabajo.
3. Hacer de la formación laboral una fuente de satisfacción profesional y de mejora personal, a la vez que se cubren las necesidades de los centros de trabajo.

Se favorece, desde esta perspectiva, un mejor conocimiento de la propia empresa, un desarrollo de la cualificación profesional del trabajador y una formación personal global que identifica al individuo con el colectivo laboral y social donde se encuentra inmerso. Al tomar como punto de referencia esta estructura, se configuran cinco paradigmas básicos de formación empresarial -de iniciación, de desarrollo de la competencia, de reciclaje, de adaptación al puesto de trabajo y de perfeccionamiento-, cuyos objetivos a alcanzar se proyectan en tres ejes: la adquisición de conocimientos (profesionales, de la propia empresa y de su entorno social); de habilidades (cognitivas, comunicativas, manuales), y de actitudes (hacia el trabajo y el aprendizaje, hacia la organización y hacia sí mismo) (Vázquez, 1991 b: 249-250).

La consecución de estos objetivos requiere la observancia de ciertos principios metodológicos básicos y la aplicación de estrategias pedagógicas precisas. Entre los primeros se encuentran los del aprendizaje y la motivación de adultos, el de la individualización e implicación participativa y el de la eficacia (que supone eficiencia y transferencia) de lo aprendido. Por su parte, las estrategias formativas más usuales, que varían según las necesidades y objetivos de cada situación, se ordenan en derredor de la enseñanza convencional, el estudio de casos, el análisis y resolución de problemas, la simulación, la formación autoinstructiva, el aprendizaje manipulativo mediante observación, demostración y práctica, la discusión en grupo, la formación-acción, etc.

Estas aportaciones proporcionan los criterios necesarios para llevar a cabo una de las finalidades esenciales de la formación, esto es, la "evaluación"; la cual se vincula, por su propia naturaleza, al concepto de rentabilidad en su sentido más amplio, pero ciertamente y de modo prioritario al restrictivo de capacitación para el trabajo (Castillejo, Sarramona y Vázquez, 1988: 434). Concepto de evaluación que se consolida como el factor esencial y dinamizante de la actividad formativa, el cual es considerado como un proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones con respecto a una acción de formación determinada; a través de cuyo desarrollo es posible obtener datos, tanto del diagnóstico situacional, como de la planificación previa, de su desarrollo aplicativo y de los resultados que se logran, facilitándose de esta manera la toma de decisiones en los cuatro ámbitos delimitados (diagnóstico, planificación, proceso y producto) ¹⁶⁵.

Conviene subrayar las coordenadas en las que se enmarca la evaluación de la formación empresarial en la actualidad y que, esquemáticamente, pueden definirse en el siguiente gráfico (Castillejo, Sarramona y Vázquez: 436):



Se observa a partir de la delimitación precedente, cómo la evaluación de la tarea formativa se encuentra vinculada esencialmente al concepto de rentabilidad del proceso, que puede constatarse como:

- * Rentabilidad social, la cual repercute en toda la comunidad en la que el trabajador se encuentra inmerso.
- * Rentabilidad empresarial, que favorece el crecimiento de la empresa como entidad productiva.
- * Rentabilidad personal, que proporciona una más alta cualificación en el trabajador, al producir un aumento en sus capacidades y en su actividad profesional.

Esta vinculación incide en el incremento de la eficacia (relación producto-objetivo formativo), mediante el desarrollo de sus tres criterios básicos de funcionalidad, es decir, la *utilidad* o adecuación de la formación a las necesidades de los participantes; la *practicidad* o aplicación de la formación a la función para la que se diseña, y la *capacidad optimizadora* o grado de mejora producido por la formación. Asimismo, repercute en la expansión de la eficiencia (conexión medios-producto), lo cual se observa a través de los criterios de: *costes* u optimización de los recursos empleados en la formación; *flexibilidad institucional* o integración de la teoría con la praxis; *recursos adecuados* y apropiados para favorecer la formación enmarcada en el contexto laboral; *flexibilidad organizativa* que permite a los sujetos estructurar la formación según sus características, y *estrategias metodológicas*, que focalizan el interés y facilitan el cumplimiento de los criterios descritos en función de las peculiaridades de todo el proceso formativo

166.

Por otra parte, para la consecución práctica de estos planteamientos debemos partir del hecho de que, además de los profesionales de la enseñanza, otros sectores sociales deben tomar parte en la

aplicación y la gestión de sistemas o de acciones de formación. Esta participación se considera esencial para la comprensión de la situación actual, fundamentalmente, en lo referente a interacciones entre educación y trabajo productivo.

En efecto, el detrimento de la autonomía relativa del sistema escolar en lo que respecta a la esfera de la producción, paralelamente al desposeimiento progresivo sufrido por los asalariados en cuanto a su función de iniciativa formativa personal, ha conducido a que los "especialistas escolares" pierdan el monopolio de la capacidad educativa a nivel global y centren su poder de decisión en la determinación de los objetivos y las estrategias de formación, concretamente, inicial. A este respecto, la crisis del sistema escolar se ha hecho evidente, tanto para los beneficiarios como para los usuarios de la formación. Problema que se ha agravado en los últimos años.

Dentro de este contexto, la dinámica laboral ha intensificado su ritmo de cambio, requiere mayores niveles de preparación específica, solicita nuevas y distintas exigencias para los puestos, etc., y el sistema educativo se ve incapaz de atender a tantas, tan nuevas y distintas exigencias. Los hechos y problemas laborales reclaman, desde esta perspectiva, "cambios no tradicionales" en el sistema educativo; es decir, soluciones "estructurales", que puedan afectar al sistema educativo de forma dramática. Por lo tanto, se hace necesario buscar nuevas vías para vincular el sistema educativo al sistema laboral y reducir de modo progresivo la distancia que actualmente los separa ¹⁶⁷. Ante esta situación, se ha generado, tanto por parte de las organizaciones de empresarios como de los trabajadores, una aproximación de posturas, con o sin la participación del Estado, en relación a la aplicación de sistemas de formación, especialmente continua, en los que éstos se constituyan en actores directos.

Las **grandes superficies** ya disponen de un sistema de formación continua para su personal, cuya finalidad consiste en adaptarlo a la evolución tecnológica e integrarlo activamente en la organización empresarial. Empresas, a las que la generalización de la política de formación les enfrenta con el problema de la intervención de otros participantes (sindicatos, eventualmente el Estado) en la definición y gestión de dicha formación. Se plantea entonces claramente la cuestión del control de la interacción entre el trabajo y la formación; destacándose, en este sentido, la necesidad de llevar a cabo una política de descentralización que proporcione una mayor adaptación al cambio y un intercambio interno de experiencias formativas como vía de desarrollo empresarial.

Por su parte, para promocionar la formación en estas empresas y hacerla rentable y eficaz, resulta imprescindible la existencia de una integración de la política de formación dentro del cuadro de la política estratégica de la empresa, así como, la sistematización de la evaluación de esta formación.

Según Castillejo, Sarramona y Vázquez (1988: 425-426), "la primera vía es el camino para hacer coherente la planificación de la formación con la planificación global de la empresa, de un modo mediato.

Más inmediatamente, la planificación de la formación ha de integrarse en y, deducirse de, la planificación cuantitativa y cualitativa de los recursos humanos. De este modo es posible asegurar la aportación de la formación al logro de los objetivos de desarrollo humano y a las metas globales definidas con un horizonte de medio plazo. Tal ajuste deberá ser más preciso en los programas anuales de formación". Respecto a los planes formativos, éstos tienden progresivamente a integrarse en la planificación general de la empresa, lo que a juicio de Le Boterf ¹⁶⁸, evidencia el desarrollo de las diez características que se citan a continuación:

- 1) La referida integración se realiza con el plan estratégico y a medio plazo.
- 2) Se tiene presente la variable "recursos humanos".
- 3) Los planes de formación se orientan a la realización de proyectos y a la resolución de problemas.
- 4) La gestión provisional de los empleos se convierte en criterio prioritario de la planificación de la formación.
- 5) Esta planificación se aproxima progresivamente a un concepto de ingeniería ¹⁶⁹ y de auditoría del sistema ¹⁷⁰, siendo la eficacia del plan (ajuste de los resultados a los objetivos propuestos), más importante que su eficiencia (utilización óptima de los recursos) ¹⁷¹.
- 6) Los planes de formación tienden a integrar un conjunto coordinado y coherente de acciones.
- 7) El conjunto de orientaciones anteriores implica poner en cuestión los catálogos de cursos para hablar, más bien, de recursos formativos.
- 8) Es preciso distinguir diversos niveles en un plan de formación: el esquema director de desarrollo de los recursos humanos, el programa marco plurianual, los planes anuales y los proyectos individuales ¹⁷².
- 9) Debe efectuarse una política formativa de la comunicación.
- 10) Han de realizarse evaluaciones rigurosas.

Se vislumbra, como consecuencia, una estructura formativa global, que incluye acciones de formación planificadas a corto plazo, programas de cualificación a medio plazo y planes plurianuales, inscritos en el largo plazo y concebidos como estrategias de funcionamiento global, más que como herramientas de aplicación coyuntural.

Por otro lado, en las **pequeñas y medianas empresas** ¹⁷³ (objeto de la presente investigación), que en los países industrializados emplean una parte considerable de la mano de obra, el desarrollo de la formación continua presenta mayor número de problemas. En efecto, su dependencia más o menos importante de las grandes empresas les impide prever sus necesidades a medio plazo en materia de cualificaciones. Además, pueden afrontar difícilmente los costos de la formación continua, a lo que se agrega el riesgo de que la rentabilicen las grandes empresas. Y, por último, sus posibilidades de utilización de la formación están limitadas de manera interna.

Sin embargo, su gran flexibilidad, capacidad de transformación ante el tamaño de sus estructuras y la adaptabilidad casi instantánea a los cambios existentes como vía de supervivencia económica, hace necesario potenciar las medidas formativas necesarias que favorezcan su crecimiento y que conciencien a sus trabajadores acerca de la importancia de este tipo de acciones para incrementar su competencia y productividad.

Estos planteamientos, se desglosan en una estructura de la planificación formativa que considera a esta actividad como un todo continuo en la existencia y el devenir de la empresa, que permite el logro de la misión empresarial, integra a las personas en aras de la consecución de determinados objetivos, crea un lenguaje común y capacita a todo el personal para que su organización tenga éxito. A través de la formación se obtiene, por consiguiente, una identidad empresarial, fortaleciendo la cultura y la filosofía de la empresa; propicia fidelidad y motiva a los participantes; facilita el intercambio de conocimientos y experiencias; permite bucear en el mercado a través de la información poseída por los que están en contacto con él; es una fuente inagotable de riqueza que ayuda a consolidar el patrimonio tecnológico y humano de la organización, y más específicamente ¹⁷⁴:

- 1.- Proporciona un conocimiento de las necesidades de formación, aclarando ideas para el adecuado desarrollo de las estrategias de cada colectivo y de cada persona.
- 2.- Elabora proyectos formativos flexibles, modificables como el entorno y abiertos a posibles cambios.
- 3.- Desarrolla la planificación de la acción formativa por mediación de expertos (internos/externos), que facilitan una nivelación competitiva.
- 4.- Analiza los resultados para, seguidamente, comenzar nuevos círculos de formación, en una ascendente espiral de experiencias y desarrollo.

Se concibe a la formación empresarial, por lo tanto, como una secuencia de instrucción, planificada y sistemática; realizada bajo supervisión; diseñada para proporcionar información, conocimientos, e incluso habilidades y actitudes, y determinada desde el comienzo, en relación a la política productiva global de la organización empresarial ¹⁷⁵. Formación que se constituye, asimismo, como una respuesta laboral a los problemas formativos derivados de la inadecuación de los planteamientos escolares a la realidad productiva y económica, que se fundamenta en cinco paradigmas básicos (iniciación, desarrollo de la competencia, reciclaje, adaptación al puesto de trabajo y perfeccionamiento); parte de determinados principios metodológicos (aprendizaje y motivación de adultos, individualización e implicación participativa y eficacia y eficiencia de los aprendidos), y se adapta a las peculiaridades de la acción a partir de la concreción de las estrategias pedagógicas más acordes con la misma (enseñanza convencional, estudio de casos, resolución de problemas, simulación, autoinstrucción, formación-acción, etc.).

Las ideas precisadas se desarrollan a partir de un enfoque preciso de la formación que se basa en la evaluación (inicial, procesual

y final) como criterio determinante de la acción formativa, vinculado al concepto de rentabilidad (social, profesional y personal). Este enfoque resulta aplicable, tanto en la realidad de las grandes industrias como, y de una manera especial, en relación a las pequeñas y medianas empresas, y ha de contar con la participación de los empresarios, trabajadores, sindicatos y profesionales de la formación, considerados, conjuntamente, los protagonistas de la misma.

3.3.- Aproximación epistemológica al concepto de formación empresarial a partir de un enfoque integrador.

La formación contemporánea en nuestro país, a diferencia de otros modelos educativos más consolidados (como el alemán, por ejemplo, que descansa en la dualidad educación-trabajo), ha ido alcanzando paulatinamente una participación empresarial en la preparación profesional de los jóvenes, si bien el sistema de aprendizaje de un oficio determinado dentro de las empresas ha funcionado con regularidad hasta la reforma educativa implantada en los primeros años de la década de los setenta. Podría decirse, en este sentido, que un sistema diseñado para uso específico del ámbito productivo se ha consolidado a espaldas del mismo ¹⁷⁶.

Estas circunstancias se constituyen en la fuente de las frecuentes críticas que se vienen realizando por parte de los responsables empresariales a la formación que adquieren las personas en el sistema educativo: se subraya el enfoque teórico y generalista de la enseñanza, su escaso contenido de conocimientos susceptibles de ser aplicados inmediatamente, el desfase de los aprendizajes respecto a los requerimientos presentes, etc.

No obstante, existen dos argumentos a favor de esta situación de orientación escolar de los saberes profesionales: 1) la posesión por parte de las empresas de una visión a corto y medio plazo de cuáles son los conocimientos "más útiles" para el sistema productivo, debido precisamente a la imprevisibilidad de las futuras estructuras ocupacionales y al contenido de los puestos de trabajo, que proporciona una visión parcial del conocimiento profesional requerido ¹⁷⁷; 2) la constatación de que la adaptación de las personas al cambio económico y tecnológico está en contradicción con la obtención de una educación especializada o "práctica" dentro del sistema educativo, cuyo objetivo se situaría en la enseñanza de conocimientos aplicativos a corto plazo escasamente útiles para hacer frente a las transformaciones constantes y continuas del mundo del trabajo.

Como respuesta a todo ello, más que generar especialistas para ocupaciones que pueden alterarse o desaparecer, se pretende dotar a los estudiantes de conocimientos y capacidades más generales que les permitan acceder, mediante cursos o experiencias adicionales, a las distintas e inestables áreas de empleo. Obtener titulados flexibles y subrayar el papel que la formación complementaria posterior tiene, como vías ambas para atender los requerimientos continuos de cualificación de

las empresas, se conforma como la finalidad fundamental dentro de este contexto.

En este marco de actuación, la respuesta de la autoridad educativa y laboral española para salvar parcialmente la situación ¹⁷⁸, se ha basado en tres líneas de actuación (Fernández Enguita, 1992: 154):

- * Favorecer el desarrollo de convenios entre centros educativos y empresas.
- * Introducir modificaciones en la tipología contractual laboral -contratos en prácticas y de aprendizaje-.
- * Poner en marcha un Plan Nacional de Formación Profesional Ocupacional, como puente entre la enseñanza reglada y el trabajo. Un Plan que responda a las necesidades de formación de una manera más específica que la efectuada por el sistema reglado; ofertando medidas de capacitación concretas que no puedan ser promovidas por la mayoría de las empresas o que, aunque puedan llegar a serlo, no lo sean a una importante parte de la fuerza de trabajo que se vería abocada, sin ellas, a quedar definitivamente marginada.

A estas argumentaciones se une, en primer lugar, la oferta formativa promulgada por la Unión Europea a través de sus programas comunitarios, de naturaleza global y destinados fundamentalmente a colectivos con dificultades de acceso a la formación (jóvenes, parados, mujeres, trabajadores descualificados e implicados en procesos de reconversión industrial). Y, en segundo lugar, la que proviene de cada Estado miembro, estructurada en función de las características empresariales nacionales, pero fácilmente transferible a situaciones europeas próximas.

Como complemento a estas acciones y, fundamentalmente, en los últimos años, se ha producido una notable expansión de la formación en el interior de la empresa española. De una actividad prácticamente exclusiva de unas pocas, se ha pasado a que casi la tercera parte esté desarrollando hoy en día programas de actualización de conocimientos para sus empleados. Situación que, sin embargo, difiere según el tamaño de las empresas; de tal manera, que el porcentaje mencionado se reduce a la mitad en el caso de las más pequeñas y se duplica entre las de mayor tamaño ¹⁷⁹.

Por consiguiente, existe un panorama formativo diverso que, en cambio, proporciona criterios de cualificación válidos para el desarrollo de la persona en el ámbito laboral, tanto desde las instancias educativas que definen acciones de acercamiento al entorno empresarial, como desde instancias estatales -y privadas- de formación ocupacional (que detectan necesidades puntuales en función de los sectores productivos y de los colectivos receptores de esa formación); culminando en la práctica formativa empresarial, a través de la cual se van cubriendo estratégicamente deficiencias específicas para la expansión productiva de la propia entidad financiera que las organiza. Estos elementos se configuran como los factores determinantes de la denominada *formación empresarial* ¹⁸⁰.

La formación empresarial se concibe, consecuentemente, como proceso y debe analizarse desde un enfoque integrador que unifique criterios de formación eminentemente nuevos -formación profesional inicial- y aquellos otros que proporcionan un conocimiento mayor de determinados saberes, habilidades o experiencias de cara a la transformación de tareas o al desarrollo profesional -formación profesional continua- ¹⁸¹. La unificación de ambos criterios propicia una definición nueva de la formación empresarial, la cual es considerada en estas circunstancias como:

Aquella actividad formativa que parte de la capacidad de la persona para adquirir conocimientos -teóricos y prácticos-, habilidades y experiencias, dirigidos a su preparación profesional inicial o favorecedores del reciclaje profesional o cambio de ocupación, y llevada a cabo tanto en la propia empresa como en centros colaboradores" ¹⁸². "Y se constituye en un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje, y conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades (Buckley y Caple, 1991: 1-2).

Esta delimitación conceptual propone una aproximación a la formación empresarial desde dos vertientes interrelacionadas y no antagónicas ¹⁸³:

* *Formación Profesional Inicial*: compuesta por un conjunto de actividades formativas que parten de un sistema formal de enseñanza o de una necesidad de adquisición de conocimientos para el desempeño de una profesión. Su estructura es eminentemente educativa y sus objetivos están dirigidos a la consecución de un título o diploma profesional. Debe ser una formación de calidad de la que va a depender la eficacia posterior de la formación continua y la capacidad de los individuos de beneficiarse de ella (Fernández Enguita, 1992: 114). Se sustenta, fundamentalmente, a través de la formación profesional reglada.

* *Formación Profesional Continua*: es considerada como la actividad formativa que proporciona un desarrollo paulatino de las capacidades de los individuos en formación, más precisa y encaminada a la optimización de determinados conocimientos o a la adquisición de otros nuevos relacionados con una actividad productiva concreta (perfeccionamiento), o bien a la ruptura con respecto a los mismos (reconversión o reciclaje) ¹⁸⁴. Su estructura es menos formalista y la consecución de los conocimientos y su reconocimiento es suficiente, sin ser imprescindible una titulación determinada. Distribuida en dos categorías específicas: la formación ocupacional, definida como la formación dirigida a la enseñanza de conocimientos para una actividad profesional concreta, y la formación en el puesto de trabajo.

Estas dos vertientes, desarrolladas cada una de ellas por una instancia distinta (formación profesional inicial, principalmente por el sistema educativo; formación profesional continua, por el sistema productivo), tienen como misión la cualificación profesional de la persona e integran el verdadero significado de la formación empresarial. Asimismo, dadas las características de esta investigación, en la cual se desarrolla el concepto de la formación empresarial en relación al ámbito productivo preciso de las pequeñas y medianas empresas, este enfoque

integrador de criterios complementarios, posibilita un mejor y más firme acercamiento de la formación, en sus dos manifestaciones, al crecimiento de estas empresas ¹⁸⁵.

Como consecuencia, el tema de la formación empresarial parece no agotarse y conformarse como una preocupación global dentro del marco educativo, laboral y social. Estas ideas llevan a considerar a la actividad formativa como un elemento de unión entre las políticas internacionales -específicamente europeas-, posibilitando un acercamiento de posturas y un enriquecimiento común en relación a esta materia.

Su ámbito de desarrollo es esencialmente el de la educación no formal, aunque su prevalencia no excluye la incidencia de las otras dos áreas educativas -formal e informal-. Es decir, el concepto de formación empresarial, en virtud de las características señaladas (intencionalidad, sistematicidad, metodología, organización y existencia extraescolar), pertenece al ámbito no formal de la educación. Sin embargo, al definir la formación empresarial en función de dos niveles: formación inicial y continua, aceptamos las aportaciones escolares (formales) del sistema educativo en lo relativo al nivel inicial y consideramos pertinentes las acciones productivas (informales), concebidas como apoyos formativos que tienen lugar dentro de la propia empresa y a través de la relación entre los trabajadores de la misma.

Por otra parte, al hacer referencia al término de formación empresarial -en sus diferentes niveles-, pretendemos promover una conceptualización más amplia, donde se incluyen nociones afines y complementarias como son: calificación, capacitación, cualificación, formación profesional o laboral y optimización, entre otros conceptos; con la finalidad de agilizar el discurso y contemplar la formación como una estrategia pedagógica enormemente útil para el desarrollo personal de los individuos y para su crecimiento profesional y productivo.

En definitiva, la formación empresarial, como espacio concreto dentro de la educación permanente, mantiene características precisas de este sistema educativo: globalidad, flexibilidad, apertura, participación, adecuación individual y colectiva al sector al que se aplica, perfeccionamiento continuo, adaptación al cambio, oportunidad, motivación, dinamicidad, alternancia, articulación temporal, etc. Todas ellas, no obstante, adecuadas a la realidad profesional en la que se ubica -el mundo del trabajo-.

Se constituye, al mismo tiempo, a partir de los cuatro enfoques delimitados previamente, es decir: promueve la integración social del individuo, desarrolla su capacidad psicológica, parte de criterios económico-empresariales como base para la financiación de las acciones y se constituye en una alternativa optimizante que favorece la autoestima y desarrollo personal y potencia el trabajo en equipo como posibilidad de integración grupal.

En este sentido, se inscribe en la política establecida por organismos internacionales como la OIT (preocupada fundamentalmente por la adecuación de la educación a las necesidades concretas de los trabajadores, demandadas por la realidad laboral); la OCDE (que se ocupa de la educación recurrente como aportación específica del ámbito

formativo respecto al productivo); así como, el Consejo de Europa (que, a partir de la educación permanente, pretende capacitar al individuo, esencialmente, para facilitar su perfeccionamiento profesional como adulto responsable).

Unido a todo esto, se encuentran las subsiguientes medidas que la Unión Europea ha estado desarrollando desde sus origen en relación al tema formativo. Estas medidas se identifican a continuación en relación a la política de acción establecida y a la aportación programática de una manera especial. Con la intención final, de determinar cuáles son las posibilidades que la denominada formación empresarial reporta a las organizaciones productivas y, particularmente, a las pequeñas y medianas empresas.

NOTAS

1. Lengrand, P. (1985). **Lifelong Education: Growth of the Concept**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.3066-3070). Vol. 5. (I-L). Oxford: Pergamon Press.

2. Ya Platón abogaba por un continuo aprendizaje y una búsqueda del saber a lo largo de toda la vida. En muchas Utopías, entre ellas "Civitas Solis" de Campanella (1623), o la Nueva Atlántida de Francis Bacon (1627), se señalaba también como principio de su modelo ideal la educación continua. Incluso en la "Ratio Studiorum" de la Compañía de Jesús (1599) se hace referencia a la idea de la formación permanente. En el siglo XVIII Goethe afirma: "Nuestros antepasados podían contentarse con la instrucción que ellos habían recibido durante su juventud. En cuanto a nosotros debemos comenzar de nuevo nuestros estudios cada cinco años si no queremos estar desfasados". Es, sin embargo, en el siglo XIX cuando la idea de educación permanente comienza a tomar cierta significación con la Revolución Industrial, ante las nuevas técnicas industriales y científicas que surgen y la necesidad consecuente de adquisición de nuevos conocimientos.

3. En este sentido, Whitehead (1947) habla sobre la duración del cambio y su impacto en la educación. Estas son sus palabras textuales: "[...] en el pasado todo cambio importante abrazaba un lapso de tiempo superior al de la duración de la vida humana. La humanidad, pues, recibía una formación adecuada para adaptarse a condiciones fijas. Hoy, este intervalo de tiempo ha pasado a ser bastante más corto que el de la vida humana; de ahí que debamos preparar al hombre para hacer frente a multitud de nuevas situaciones". Whitehead, A.N. (1947). Adventures of Ideas (p.118). Cambridge (Massachusetts): University Press.

4. Lengrand, P. (1973). Introducción a la Educación Permanente (p.57). Barcelona: Teide.

5. Dave, R.H. (1973). Lifelong Education and School Curriculum (p.12). Hamburgo: Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

6. En diciembre de 1970, con arreglo a los términos de la Resolución 1.131 en su decimosexta sesión, la Conferencia General de la UNESCO autoriza al Director General a constituir una Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. En febrero de 1971, el Director General instituye la Comisión con los siguientes miembros: Edgar Faure (Francia), Felipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Siria), Henri López (República Popular del Congo), Arthur V. Pétrovski (URSS), Majid Rahenema (Irán) y F. Champion Ward (EE.UU.). Faure, E. (1972 b). **La Educación y el Destino del Hombre**. El Correo de la UNESCO, 11 (noviembre), 6-9.

La Comisión celebró seis sesiones en París, de marzo de 1971 a abril de 1972, reuniéndose en total durante 30 días. En su primer contacto, la Comisión aceptó el mandato que se le había propuesto y acordó su método de trabajo. Posteriormente llevó a cabo su labor de estudio de la educación ante los cambios del mundo moderno mediante las entrevistas celebradas con numerosos Jefes de Estado, el Papa Pablo VI, Ministros de Educación y otros miembros de los Gobiernos, altos funcionarios de la enseñanza, hombres de ciencia, investigadores, directores de instituciones de enseñanza, educadores y estudiantes. Finalmente, la Comisión presentó su informe al Director General en mayo de 1972. Faure, E. (1972 a). **Balance y Perspectivas de una Crisis**. El Correo de la UNESCO, 11 (noviembre), 10-19.

7. Ideas señaladas en: Faure, E. (1972 c). **21 Puntos para una Nueva Estrategia de la Educación**. El Correo de la UNESCO, 11 (noviembre), 20. Y posteriormente recogidas en: Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.-R.; López, H.; Pétrovski, A.V.; Bahnema, M. y Champion, F. (1973). Aprender a Ser (1ª Ed.) (p.265). Madrid: Alianza.

8. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en Nairobi del 26 de octubre al 30 de noviembre de 1976, en su 19ª reunión, aprueba la **Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos**, en el Informe de la Comisión del Programa II en su 34ª sesión plenaria (26 de noviembre de 1976).

9. Según se desprende de las ideas de: Jover, D. (1990). La Formación Ocupacional. Para la Inserción, la Educación Permanente y el Desarrollo Local (p.39). Madrid: Popular / Ministerio de Educación y Ciencia.

10. Según se desprende de: Maheu, R. (1970). **De la Educación de Adultos a la Educación Permanente**. Revista de Educación, 73 (209, mayo-junio), 40-43.

11. Cropley, A.J. (1985 a). **Lifelong Education: Interaction with Adult Education**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.3070-3074). Vol. 5. (I-L). Oxford: Pergamon Press.

12. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París del 17 de octubre al 23 de noviembre de 1974, en su 18ª reunión, aprueba la **Recomendación Revisada relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional** (19 de noviembre de 1974).

13. Marín Ibáñez, R. (1982). **Educación y Trabajo. La Concepción de la UNESCO**. Aula Abierta, 36 (diciembre), 12-18. Monográfico: "Educación y Empleo".

14. Estos planteamientos quedan ya recogidos en los principios 8 y 9 integrados en los 21 que la UNESCO desarrolla en relación a las posibilidades aplicativas del concepto de la educación permanente, en el sentido siguiente: "la finalidad de la educación debe ser no sólo formar a los jóvenes con miras a un oficio determinado sino sobre todo capacitarlos para que puedan adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo; así, la educación debe tender a facilitar la reconversión profesional" (principio 8). Desde esta perspectiva, "las tareas de la formación técnica no deben incumbir únicamente al sistema escolar sino distribuirse entre las escuelas, las empresas y la educación extraescolar" (principio 9) (Faure, 1972 c: 26-27 y Faure, 1973: 280-284).

15. Para ello, se fundamenta en las aportaciones procedentes de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en París del 24 de octubre al 28 de noviembre de 1978, en su 20ª reunión, donde se aprueba, previo Informe de la Comisión del Programa V, en la 35ª sesión plenaria, la **Recomendación Revisada relativa a la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación** (27 de noviembre de 1978).

16. Dos parecen ser los principios fundamentales en los que la educación permanente puede apoyarse para desarrollar la cualificación efectiva de los individuos en los diferentes niveles formativos descritos: el desarrollo de sistemas de autoaprendizaje como instrumento de implicación personal en el conocimiento y la inserción en el grupo social como referencia para la aplicación real del mismo. Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. (1975 a). **La Educación como Tarea Permanente**. En: Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. La Educación. Constantes y Problemática Actual (p.416). Barcelona: Ceac.

17. Estas afirmaciones se plasman en el *Gran Programa II: La Educación para Todos* y, concretamente, en el Programa II.3 relativo a la "Educación de Adultos", que se diversifica en subprogramas más específicos, de entre los cuales cabe señalar el primero, en el que se relaciona la mencionada Educación de Adultos con el Mundo del trabajo. UNESCO. (1983 b). Segundo Plan a Plazo Medio (1984-1989) (pp.91-93).

París: UNESCO. En este orden de cosas, en el *Gran Programa V: Educación, Formación y Sociedad*, de manera precisa, en el Programa V.3 relativo a la "Educación y el Mundo del Trabajo", se incide en determinados aspectos del mismo que resulta interesante mencionar a continuación: el fomento de la interacción entre la educación y el trabajo productivo (subprograma primero), relaciones entre la educación y el empleo (subprograma segundo) y exposición y mejoramiento de la enseñanza técnica y profesional (subprograma tercero).

18. Schwartz, B. (1988). Éducation Permanente et Formation des Adultes: Évolution des Pratiques, Évolution des Concepts. Éducation Permanente, 92, 18-20.

19. UNESCO. (1983 a). Réunion Internationale d'Experts sur la Mise en Ouvre des Principes de l'Éducation Permanente dans les Etats Membres: Bilan et Perspectives. Hamburgo (2-6 mai): Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

20. Parkyn, G.W. (1973). Vers un Modèle Conceptuel d'Éducation Permanente. Paris: UNESCO.

21. Fernández Fernández, J.A. (Coord.). (1986). La Educación. Un Libro Abierto. Educación de Adultos. Libro Blanco del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

22. Council of Europe. (1967). Case Studies on Permanent Education. Strasbourg: Council of Europe.

23. Conseil de l'Europe. (1970). Éducation Permanente. Un Recueil d'Études Commanditées par le Conseil de la Coopération Culturelle. Une Contribution à l'Année Internationale de l'Éducation. Strasbourg: Conseil de l'Europe. En esta obra participan investigadores preocupados por el tema de la educación permanente, de la talla de: H. Janne, B. Schwartz, J.A. Simpson, J. Capelle, U. Larsson, W. Rasmussen, F. Bonacina, H.H. Frese o H. Jocher.

24. El Consejo de Cooperación Cultural se crea en enero de 1972 por el Comité de Ministros del Consejo de Europa para elaborar las proposiciones concernientes a la política cultural del Consejo de Europa, coordinar e implementar el programa cultural de la Organización y repartir los recursos del Fondo Cultural. Y se funda para poner en práctica las acciones llevadas a cabo por el Consejo de Europa en materia escolar, universitaria y extraescolar. Desde su nacimiento, este nuevo organismo se ha preocupado de asegurar la mejor educación posible y el pleno desarrollo de la personalidad del hombre, es decir, conseguir la educación permanente en una sociedad industrial en plena transformación.

25. Conseil de l'Europe. (1973). Éducation Permanente. Principes de Base. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

26. Conseil de Coopération Culturelle. (1986). 51^e. Session de Éducation des Adultes et Développement Communautaire (19^e Réunion en tant que Comité Directeur). Proposition de Création d'un Réseau Européen fondé sur des Réseaux Nationaux de Projets Intégrés de Développement Local, mettant à Contribution l'Éducation des Adultes et l'Éducation Permanente. Strasbourg (10-13 février): Conseil de l'Europe. Ideas que son concretadas más adelante en: Conseil de la Coopération Culturelle. (1987). Projet N° 9: Éducation des Adultes et Développement Communautaire. 51^e Session (Strasbourg, 10-13 février 1986) (19^e Réunion en tant que Comité Directeur). Rapport de Réunion (pp.8-10). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

27. En este contexto, "las economías socializadas hacen más factible las soluciones de alternar los períodos de trabajo con los de educación institucionalizada, mientras que las sociedades competitivas suelen dejar la cuestión más bien en manos de la iniciativa y espíritu de sacrificio de los sujetos [o de las organizaciones productivas en las que se encuentran inscritos]". Fullat, O. y Sarramona, J. (1984 b).

Educación Permanente. En: Fullat, O. y Sarramona, J. Cuestiones de Educación (Análisis Bifronte) (p.233). Barcelona: Ceac.

28. CERI. (1973). L'Éducation Recurrente: Une Stratégie pour une Formation Continue. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique / Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

29. CERI. (1986). Recurrent Education Revisited. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development / Centre for Educational Research and Innovation.

30. Definición actualizada por: Barbera Albalat, V. (1990). **Educación Recurrente y Alternancia.** Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 5 (septiembre-octubre), 47-57.

31. Borja, A. (1990). **Nuevas Tendencias de la Formación Profesional en los Países Europeos.** En: La Formación Profesional en los años 90 (p.92). Jornadas Técnicas Internacionales (Vitoria-Gasteiz, 1, 2 y 3 de junio de 1989). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

32. Textos aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial. La Conferencia fue copatrocinada además por 18 gobiernos y organizaciones y se celebra en territorio tailandés por invitación del Gobierno Real de Tailandia.

33. Estas palabras pertenecen a Wadi D. Haddad, Secretario Ejecutivo de la Comisión Interinstitucional -Conferencia Mundial sobre Educación para Todos-, y constituyen la filosofía básica de esta Conferencia dedicada a la mejora de la educación mundial en sus distintos niveles.

34. Le Veugle, J. (1970). Iniciación a la Educación Permanente (p.22). Bilbao: Desclée de Brower.

35. Sala March, M.; Esteban García, M.A. y Farre Pascual, R. (1975). Una Educación Permanente para Adultos (p.29). Madrid: Marsiega.

36. Según se desprende de la obra de: Schwartz, B. (1976). Proyecto de Educación Permanente. Madrid: ICCE (Instituto de Ciencias de la Educación).

37. Castillejo Brull, J.L. (1981). **La Educabilidad Categoría Antropológica.** En: Castillejo Brull, J.L.; Escámez Sánchez, J. y Marín Ibáñez, R. Teoría de la Educación (p.34). Madrid: Anaya.

38. Estas ideas sobresalen de los planteamientos establecidos por: Schwartz, B. (1969). **Reflexiones Prospectivas sobre la Educación Permanente.** Revista de Educación, 71 (205, septiembre-octubre), 7-21.

39. Ferrández, A. y Puente, J.M. (Dir.). (1992). Educación de Personas Adultas (p.38). Madrid: Diagrama. Volumen I: "Macrodidáctica".

40. Fullat, O. (1985). L'Éducation Permanent. Educar, 7, 23-24. Monográfico "Educación Permanente".

41. Quintana Cabanas, J.Mª. (1985). **La Animación Sociocultural en el Marco de la educación Permanente y de Adultos.** En: Quintana Cabanas, J.Mª. (Coord.). Fundamentos de Animación Sociocultural (p.15). Madrid: Narcea.

42. Gelpi, E. (1985 b). **Lifelong Education: Issues and Trends**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education. Research and Studies (first edition) (pp.3074-3078). Vol 5 (I-L). Oxford: Pergamon Press.

43. Jessup, F.W. (1969). **The Idea of Lifelong Learning**. In: Jessup, F.W. (Ed.). Lifelong Learning. A Symposium on Continuing Education (p.31). Oxford: Pergamon Press.

44. Nuevas vías de acceso al conocimiento son, en particular, la utilización por parte de la educación de los avances tecnológicos (ordenadores y programas) y de los medios audiovisuales (televisión, vídeo o radio), en beneficio de la optimización del ser humano; así como, el desarrollo de estrategias alternativas de aproximación al conocimiento, como la autoformación, que apoyan la diversificación de los saberes y su adaptación a los requerimientos, necesidades y posibilidades de los participantes, en tiempos y espacios distintos a los tradicionales derivados del sistema educativo formal. Gelpi, E. (1983). **La Educación Permanente en el Mundo Actual**. El Correo de la UNESCO, 8 (agosto), 4-7. Y: Lucas, A.-M. (1989). **Actualité du Concept Education Permanente**. Actualité de la Formation Permanente, 100 (mai-juin), 13-16. Dossier - "Formation Professionnelle Continue. Bilan et Perspectives".

45. Capelle, J. (1970). **Evolution de l'Éducation Permanente**. En: Conseil de l'Europe. Éducation Permanente. Un Recueil d'Études Commanditées par le Conseil de la Coopération Culturelle. Une Contribution à l'Année Internationale de l'Éducation des Nations Unies (p.406). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

46. La educabilidad del hombre no consiste en una capacidad estática sino que se define en términos de proceso, un proceso en el que el grado de educabilidad viene propiciado por la cantidad y calidad de los aprendizajes que realiza un sujeto. Pérez Alonso-Geta, P.M^a. (1987). **Antropología Biológica y Educación: Aproximación a la Educabilidad**. Educación, 12, 95-108.

47. García Carrasco, J. (1993). **El Concepto de Educabilidad y el Proceso Educativo**. Teoría de la Educación. Revista Inter-universitaria, 5, 11-32.

48. Gelpi, E. (1990). **Éducation Permanente. Problemas Laborales y Perspectivas Educativas** (pp.87-102). Madrid: Popular / O.E.I. Quinto Centenario.

49. Bonnani, C. (1982). **Education for Human Needs**. New Delhi: Indian Adult Education Association.

50. Janne, H. (1979). **Fundamentos Teóricos de la Educación Permanente: Enfoque Sociológico**. En: Dave, R.H. (Dir.). Fundamentos de la Educación Permanente (p.133). Madrid: Santillana.

51. Véase: Schwartz, B. (1973). L'Éducation Demain (pp.211-226). París: Aubier-Montaigne. Une Étude de la Fondation Européenne de la Culture. Collection R.E.S. (Recherches Économiques et Sociales).

52. A este respecto, de igual manera que el trabajo y el ocio, con sus objetivos definidos, son períodos dedicados a actividades recurrentes, el autoaprendizaje (a través de estrategias formativas diversas) se presenta como nueva partida del "presupuesto de tiempo" con fines y actividades propios.

53. Esa misma concepción sociológica se halla implícita en la evolución de las normas legislativas y en los acuerdos sociales sobre vacaciones pagadas para el estudio. Por otra parte, existe una creciente demanda de programas especiales de trabajo para representantes sindicales que les permita estudiar durante horas de fábrica u oficina. Los períodos pagados de reciclaje para ciertas categorías de personal en grandes empresas (por lo general la dirección, personal de ventas, etc.) son también signo del reconocimiento de esa "tercera dimensión".

54. Dicha norma, que siempre ha parecido tan natural, contrasta con la práctica de las sociedades históricas (construidas sobre la agricultura y la artesanía), en las que se trataba a los niños como "ayuda" dentro de la gran familia patriarcal y con posterioridad como "aprendices", de forma que desde una edad sumamente temprana se les formaba progresivamente para el desempeño de actividades y técnicas de producción.

55. Debesse, M. y Mialaret, G. (Dir.). (1986). Formación Continua y Educación Permanente (pp.73-92). Barcelona: Oikos-Tau.

56. Cropley, A.J. (1979). **Algunas Reflexiones Psicológicas en torno a la Educación Permanente** (Dave: 201-204).

57. Río, E. Del; Jover, D. y Riesco, L. (1991). Formación y Empleo. Estrategias Posibles (p.29). Barcelona: Paidós.

58. Dubin, S.S. (1974). **The Psychology of Lifelong Learning. New Developments in the Professions.** International Review of Applied Psychology, 23 (1), 19.

59. Vázquez Gómez, G. (1991 b). **La Pedagogía como Ciencia Cognitiva.** Revista Española de Pedagogía, 49 (188, enero-abril), 120-145.

60. Véase a este respecto: Hutt, S.J. (1974). **Biological Aspects of Early Development.** Paedagogica Europaea, 9, 18-31.

61. Según afirmaciones de los siguientes autores: Brock, A. (1972). **La Ciudad Educativa.** El Correo de la UNESCO, 11 (noviembre), 4-5. Y: Kupisiewicz, C. (1972). **On Some Principles of Modernizing the School System as a Base for Adult Education.** Convergence, 5 (3), 42-46.

62. Dumazedier, J. (Coord.). (1972). The School and Continuing Education (p.16). Paris: UNESCO.

63. Ideas recogidas en los siguientes autores: Hicter, M. (1972). **Education for a Changing World.** Prospects: Quarterly Review of Education, 2, 298-312. Y: Kidd, J.R. (1972). **The Third International Conference: Tokyo.** Convergence, 5 (3), 15-19.

64. Sorel, M. (1987). **L'Éducabilité de l'Appareil Cognitif: De Quoi Parle-t-on? Pourquoi?** Éducation Permanente, 88/89, 7-19.

65. Biggs, J.B. (1973). **Content to Process.** Australian Journal of Education, 17, 230-233.

66. Mayor, J. (Ed.). (1985). **Actividad Humana y Procesos Cognitivos** (p.24). Madrid: Alhambra.

67. Castillejo Brull, J.L. (1991). **Procesos Cognitivos.** En: Sánchez Cerezo, S. (Dir). Tecnología de la Educación (p.425). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

68. Council of Europe. (1968). **Notes of Council of Europe on Permanent Education.** Convergence, 1 (4), 53.

69. Frese, H.H. (1972). **Permanente Education - Dream or Nightmare?.** Education and Culture, 19, 11.

70. Olford, J.E. (1972). **Deschooling Further Education.** The New Era, 53, 202-204.

71. Suchodoloski, B. (1972). **Out of School.** Prospects: Quarterly Review of Education, 2, 142-154.

72. Margulies, N. and Raia, A.P. (1967). **Scientists, Engineers and Technological Obsolescence**. California Management Review, 10, 43-48.

73. Este modelo surge durante el siglo XIX y se orienta, fundamentalmente, al análisis de la demanda y de las preferencias de utilidad, así como, al estudio completo y sistemático del equilibrio general competitivo. Samuelson, P.A. (1983). Economía (pp.903-906) (undécima edición). Madrid: MacGraw-Hill.

74. Vinokur, A. (1979). **Análisis Económico de la Educación Permanente** (Dave: 293).

75. Especialmente defendida en las obras de los siguientes autores: Schultz, T.W. (1961). **Investment in Human Capital**. American Economic Review, 51 (1, marzo), 1-17. Y: Becker, G.S. (1983). El Capital Humano. Un Análisis Teórico y Empírico referido Fundamentalmente a la Educación (2ª Edición, la 1ª es de 1975). Madrid: Alianza.

76. Schultz, T.W. (1962). **Reflections on Investment in Man**. Journal of Political Economy, LXX (Suplement/5, Part 2), 1.

77. Término referido a la estructuración de los conocimientos más que a su vinculación absoluta al sistema educativo, al reconocerse como fuentes formativas alternativas tanto a las instituciones escolares como a las organizaciones empresariales (Becker, 1983: 51).

78. Este incremento de las capacidades es posible a través de dos mecanismos complementarios: la "formación general, mediante la cual se eleva la productividad marginal de los aprendices en la misma medida en las empresas que la proporcionan que en las restantes, y la formación específica, que es aquella que afecta a la productividad de las personas formadas, pero solamente en la empresa que la proporciona" (Becker, 1983: 38-39).

79. Besnard, P. y Liétard, B. (1978). La Educación Permanente (pp.34-42). Barcelona: Oikos-Tau.

80. Berton, F. (1988). **Capital Humain: Une Théorie d'Actualité?** Éducation Permanente, 95, 35-36.

81. Clément, W. (1988). **Pour un Renouveau du Paradigme du Capital Humain**. Éducation Permanente, 95, 26.

82. Sin embargo, este enfoque macroeconómico de la educación desde la perspectiva de la teoría del capital humano ha contribuido, en gran medida, a la expansión cuantitativa de los sistemas escolares de las sociedades capitalistas en el curso de la década de los años setenta.

83. Denison, E. (1962). **How to Raise the High Employment Growth Rate by the Percentage Point**. American Economic Review, 53 (2), 67 y ss.

84. Ver a este respecto: OECD. (1965). Economic Models of Education. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Y: OECD. (1967). Mathematical Models in Educational Planning. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

85. Stubblebine, W.M. (1965). **Institutional Elements in the Financing of Education**. The Southern Economic Journal, 32 (1), 15-34. Para ampliar datos al respecto, consultar igualmente: Wiles, P.J. (1974). **The Correlation Between Education and Earnings: The External-Test-not-Content Hypothesis**. Higher Education, 3 (1), 43-57.

86. Según afirmaciones de: Gannicott, K. (1973). The Economics of Education: A Review of Recent Work. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

87. Según se desprende de: Doeringer, P. y Piore, M. (1985). Mercados Internos de Trabajo y Análisis Laboral (pp. 242-244) (2ª Ed., la 1ª es de 1971). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

88. Ruiz Giraldo, J.A. (1994). Formación en la Empresa: ¿A Quién Interesa? En: Sánchez Ramón, A. (Comp). La Educación Permanente como Proceso de Transformación (pp.137-145). Sevilla: M.C.E.P.

89. En palabras de A. d'Iribarne, director del Département des Sciences de l'Homme et de la Société -C.N.R.S.- (Francia). En: Piehl, E.; Politi, C. y Retuerto, E. (Ed.). (1992). Formación de Formadores: ¿Nuevas Estructuras Institucionales y Funcionales? CEDEFOP Flash, 1 (agosto), 2-3. En este documento se recogen las ideas aportadas por diferentes agentes europeos respecto a la problemática de la formación de formadores en la Comunidad, reunidos en Lisboa durante los días 20 y 21 de enero de 1992.

90. Esta nueva concepción mantiene la hipótesis de que la formación es una función que debe ser incluida en la gestión estratégica de los recursos humanos de la empresa. Fernández Caveda, A. (1990). La Gestión Integrada de Recursos Humanos. Enfoque Directivo General y Condiciones Básicas de Trabajo en la Empresa Española Actual (pp.25-27). Bilbao: Deusto.

91. Según se deduce de las aportaciones de la I Conferencia Internacional del Consejo Mundial para la Formación Profesional, celebrada en Valencia durante los días 11, 12 y 13 de diciembre de 1991, que se concretan en el tema central de la sexta Mesa Redonda: "Las nuevas tecnologías, la formación de los recursos humanos y la calidad: tres factores para la mejora de la competitividad, el desarrollo y la reducción de la dependencia. El factor humano y la calidad en la fábrica del presente y del mañana. Importancia de estos factores en el desarrollo integral de la sociedad".

92. Ideas procedentes de: Niño Escalante, J. (1989). La Ergonomía en la Empresa. El Humanismo llega al Trabajo. Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 3 (mayo-junio), 53-58.

93. Ver: Chávarri, F. (1991). El Elemento Humano: Recurso Estratégico ante el Mercado Unico. Capital Humano, 30 (enero), 26-30.

94. Wobbe, W. (1992). Sistemas Antropocéntricos de Producción: La Fabricación Avanzada se basa en Personas Cualificadas. Herramientas, 2 (20), 38.

95. Pain, A. (1985). L'Autoformation dans les Entreprises: Quelques Conditions Préalables. Éducation Permanente, 78/79, 96-99.

96. Fraguas, R. (1994). Gestión y Formación: Trabajen más, más contentos. El País, 6 de febrero, p.26. Sección "Negocios".

97. Martínez Mut, B. (1991). Reciclaje Formativo en el Mundo Laboral: Concepto y Adaptación a las Nuevas Exigencias. En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (p. 121). Sevilla: Preu-Espínola.

98. Castillo, J.J. (Comp.). (1988). Las Nuevas Formas de Organización del Trabajo. Viejos Retos de Nuestro Tiempo (pp.21-35). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

99. Kern, H. y Schumann, M. (1989). El Fin de la División del Trabajo. Racionalización en la Producción Industrial: Situación Actual, Determinación de las Tendencias (pp.365-381). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

100. Cualificaciones diversificadas en sus dos vertientes: Aptitudinales (capacidades, destrezas, habilidades técnicas y manuales, resolución de problemas, juicio crítico) y actitudinales (responsabilización por el propio trabajo en lugar de supervisión ajena, capacidad de trabajar en equipo, iniciativa, identificación con los fines de la empresa).

101. Fernández Enguita, M. (1992). Educación, Formación y Empleo (p.32). Madrid: Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense).

102. En este contexto y, fundamentalmente, refiriéndonos al ámbito productivo, cabe señalar que, "de hecho, la concepción antropológica de la empresa aporta dos variables novedosas y relevantes: en primer lugar, la importancia del entorno, [...]. [En segundo lugar] la adaptación ambiental que debe realizar una empresa [la cual] presupone pensar en el hombre, tanto en el hombre interno (trabajador), como en el externo, conformador del ambiente (cliente)". Colom Cañellas, A.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1994). Estrategias de Formación en la Empresa (p.35). Madrid: Narcea.

103. De'Arth, C. (1979). **Fundamentos Ecológicos y Antropológicos de la Educación Permanente** (Dave: 249-250).

104. A este respecto y, teniendo en cuenta que el hombre se nos presenta como un ser defectivo, previsor e integrado activamente en la cultura, cabe afirmar que la educación (permanente) se constituye en un proyecto vital de autorrealización, esencialmente, a través de la actividad productiva, cuyas características más representativas son las siguientes: el proyecto laboral es completivo (a través del trabajo el educando se completa); continuo espacio/temporalmente (durante toda la vida); diferenciador (al afectar a distintas actitudes y aptitudes humanas) e integrador (al referirse a la persona como totalidad estructurada); libre y flexible; propedéutico (dirigido al conocimiento de la realidad laboral inscrita en la propiamente social); así como, fáctico o productivo (integrando la actividad práctica dentro de los principios de organización curricular). Vázquez Gómez, G. (1982). **La Educación como Proyecto Laboral**. Aula Abierta, 36 (diciembre), 109-118. Monográfico: "Educación y Empleo".

105. Así, por ejemplo, no hay razón alguna por la que los potenciales empleadores no puedan evaluar las destrezas que alegan los candidatos a un puesto dado.

106. Suchodolski, B. (1979). **La Educación Permanente: Consideraciones de Carácter Filosófico** (Dave: 66).

107. Nassif, R. (1980). Teoría de la Educación. Problemática Pedagógica Contemporánea (pp.275-276). Madrid: Cincel-Kapelusz.

108. Trilla Bernet, J. (1986). La Educación Informal (p.20). Barcelona: PPU (Promociones Publicaciones Universitarias).

109. Coombs, Ph. (1973 a). **Faut-il Développer l'Éducation Périscolaire. Perspectives**. Revue Trimestrielle de l'Éducation, 3 (3, automne), 332.

110. Ideas que se inscriben en el siguiente documento: Colom Cañellas, A.J. (1992). **Estrategias Metodológicas en la Educación no Formal**. En: Sarramona, J. (Ed.). La Educación no Formal (p.56). Barcelona: Ceac.

111. Quintana, J.M*. (1977). Sociología de la Educación. La Enseñanza como Sistema Social (p.85). Barcelona: Hispano Europea.

112. Feroso, P. (1994). Pedagogía Social. Fundamentación Científica (pp.110-111). Barcelona: Herder.

113. Diversificación conceptual que aparece a raíz de las aportaciones de Ahmed y Coombs en 1974. Estos autores determinan como las características definitorias de estos términos, las siguientes: *Educación Informal*, proceso de aprendizaje que dura toda la vida, tiene lugar en los diferentes ámbitos de desarrollo personal, propicia la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades y carece frecuentemente de organización y sistema. *Educación Formal*, se identifica con el sistema educativo, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se desarrolla desde la escuela primaria a la Universidad. Y la *Educación no Formal*, actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial y destinada a facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Ahmed, M. y Coombs, Ph. (1975). La Lucha contra la Pobreza Rural. El Aporte de la Educación no Formal (pp.26-28) (segunda edición, la primera es de 1974). Madrid: Tecnos.

114. Establece su teoría fundamentándose en la distinción establecida por Coombs y Ahmed (1974) entre educación formal, no formal e informal. La Belle, T.J. (1976). Non Formal Education and Social Change in Latin America (pp.20-24). Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications. University of California. Argumentación en la que se incide posteriormente: La Belle, T.J. (1982). Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning. International Review of Education, 28 (2), 159-175.

115. Estas ideas son apoyadas de un modo concreto por: Golleta, N.J. (1994). Formal, Nonformal and Informal Education. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.2364-2369). Vol. 4. Oxford: Pergamon Press.

116. No obstante, el modelo de La Belle debe precisarse con exactitud para que no se convierta en un profundo problema conceptual. Esto significa que las categorías de educación formal, no formal e informal son generalmente utilizadas para clasificar entidades educativas que no siempre tienen un rango similar, lo cual puede dar origen a determinadas confusiones e incertidumbres; es decir, las etiquetas "formal", "no formal" o "informal" se suelen aplicar indistintamente a instituciones, agentes educativos personales, instrumentos, actividades concretas, programas o proyectos, etc. Por lo tanto, para un uso taxonómico estrictamente riguroso de los conceptos que nos ocupan se debe delimitar, en cada caso, la clase de referentes a los que se aplican, de modo que sean equiparables por sus características y dimensiones. Trilla Bernet, J. (1993 a). La Educación Fuera de la Escuela. Ambitos no Formales y Educación Social (pp.192-193). Barcelona: Ariel.

117. La diferenciación establecida respecto a esta característica en concreto, se realiza precisamente porque la misma se constituye en un criterio sumamente representativo dentro de la definición de estas tres categorías educativas. Touriñan López, J.M. (1984). Análisis Teórico del Carácter "Formal", "no Formal" e "Informal" de la Educación. En: Aznar Minguet, P.; Castillejo Brull, J.L.; Cervera Espinosa, A.; De la Horden Hoz, A.; Gómez Ocaña, C. y Touriñan López, J.M. Conceptos y Propuestas" (I) (pp.121-123). Papers d'Educació. Valencia: Nau Llibres.

118. Tarrio Fernández, J.A. (1993 a). La Educación como Hecho Social y Cultural. En: Tarrio Fernández, J.A. (Coord.). La Educación y su Problemática (pp.157-182). A Coruña: O Castro Sada.

119. Trilla Bernet, J. (1992). La Educación no Formal. Definición, Conceptos Básicos y Ambitos de Aplicación. En: Sarramona, J. (Ed.). La Educación no Formal (p.28). Barcelona: Ceac.

120. Donde la formación desempeña una función esencial en el seno del mercado del empleo y se la considera como uno de los instrumentos de adecuación entre necesidades en mano de obra de la economía y las personas que llegan al mercado de trabajo; permitiéndole

asegurar una regulación o ajuste cuantitativo y cualitativo de la oferta y de la demanda, el cual no coincide siempre ante la aparición de nuevas necesidades que no pueden ser cubiertas por la inexistencia de la correspondiente mano de obra cualificada; así como ante la escasez de empleos en los que utilizar la cualificación poseída o ante la inadecuación entre los empleos ofrecidos y el nivel de aspiración de los peticionarios de empleo (Besnard y Lietard, 1978: 34-42).

121. Furter, P. (1976). **La Formation Extraescolaire et le Développement Dépendant**. Cahiers de l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement, 4.

122. Según se puede vislumbrar en: Sutton, P.J. (1994). **Lifelong and Continuing Education**. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Ed.). The International Encyclopedia of Education (second edition) (pp.3416-3422). Vol 6. Oxford: Pergamon Press.

123. Martínez Mut, B. (1989). **Nuevas Perspectivas de la Educación en la Empresa**. Revista Española de Pedagogía, 47, (182, enero-abril), 83-97.

124. El trabajo de la UNESCO durante los años 60 se dedicó, fundamentalmente, a estudiar el pasaje de los sistemas actuales de educación a la educación permanente. Esta orientación quizás contribuyó a separar la actividad de esta Organización de las realidades socio-económicas y, en particular, de la evolución del trabajo, y a privilegiar una reflexión más humanista que sería puesta implícitamente en tela de juicio a comienzos de la década de los 70, tanto en los planos nacionales como internacionales.

125. Alvarez Bouza, A. (1990). **Los Sistemas Modulares en la Formación Técnico-Profesional**. Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 17 (2, marzo-abril), 22-23.

126. OIT. (1988). **El Programa de Formación Profesional de la OIT**. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

127. Surge como resultado de la 46ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo y congregada en dicha ciudad el 6 de junio de 1962. Adoptado por la O.I.T. el 22 de junio de 1962, ratificado por España el 19 de febrero de 1973 y registrado en la O.I.T. el 8 de mayo de 1973 (**Boletín Oficial del Estado**, de 5 de julio de 1974). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1974). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1895-1898). Vol I. Pamplona: Aranzadi.

128. Estas ideas actualizan las ya promulgadas en la Parte VII sobre Educación y Formación profesionales del Convenio N° 82 relativo a la "Política Social (territorios no metropolitanos)", que surge como resultado de la 30ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo y congregada en dicha ciudad el 19 de junio de 1947. Convenio que es adoptado por la O.I.T. el 11 de julio de 1947 y entra en vigor el 19 de junio de 1955.

129. International Labour Office. (1972). **Lifelong Education and the Concept of Human Resources Development**. Geneva: International Labour Office.

130. Convenio N° 140 relativo a la "Licencia Pagada de Estudios", adoptado por la O.I.T. el 24 de junio de 1974, ratificado por España el 16 de agosto de 1978 y registrado por la O.I.T. el 18 de septiembre de 1978 (**Boletín Oficial del Estado**, de 31 de octubre de 1979). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1979). Repertorio Cronológico de Legislación (pp. 3281-3283). Vol. II. Pamplona: Aranzadi.

131. No obstante, a partir de 1965 la OIT ya se preocupa de manera especial por la formación profesional continua a través de la licencia pagada de estudios, considerada como una estrategia educativa útil para la cualificación de los trabajadores. En esa fecha, una Resolución de la OIT recomienda a los Estados Miembros "tomar las medidas conducentes a fin de asegurar la obtención por los trabajadores de diversas formas de licencia pagada de estudios". **Resolución sobre Licencia Pagada de Estudios.** (1965). Actas de la Oficina Internacional del Trabajo (pp.515-516). Cuadragésimo Novena Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo. Ginebra: OIT.

132. Propuesta de Resolución del Parlamento Europeo sobre la necesidad de introducir lo antes posible la licencia pagada de estudios en todos los Estados miembros. Ponente: Sr. Christiansen. Documento B 2-733/85, Serie B. Documentos de Sesión del Parlamento Europeo de 9 de septiembre de 1985.

133. Dictamen elaborado en nombre de la Comisión de Asuntos Sociales y Empleo sobre la licencia pagada de estudios. Ponente: Sra. H. d'Ancona. Documento A 2-123/87, Serie A. Documentos de Sesión del Parlamento Europeo de 13 de julio de 1987.

134. Convenio N° 142 que surge como resultado de la 60ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, el 4 de junio de 1975. Adoptado por la O.I.T. el 23 de junio de 1975, ratificado por España el 13 de abril de 1977 y registrado en la O.I.T. el 16 de mayo de 1977 (**Boletín Oficial del Estado**, de 9 de mayo de 1978). Aranzadi, E. De. (Ed.). (1978). Repertorio Cronológico de Legislación (pp.1117-1118). Vol. I. Pamplona: Aranzadi.

135. Recomendación N° 150 que surge como resultado de la 60ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo el 4 de junio de 1975 y adoptada por la O.I.T. el 23 de junio de 1975. "La presente Recomendación reemplaza la Recomendación relativa a la orientación profesional de 1949; la Recomendación relativa a la formación profesional (agricultura) de 1956; y la Recomendación relativa a la formación profesional de 1962" (XV. Efecto sobre las Recomendaciones anteriores, art. 75.1)). Por su parte, "la Recomendación sobre la adaptación y readaptación profesionales de los inválidos de 1955; la Recomendación sobre la formación profesional (pescadores) de 1966; la Recomendación sobre los programas especiales para los jóvenes de 1970; y la Recomendación sobre la formación profesional (gente de mar) de 1970, continúan siendo aplicables a las categorías de personas comprendidas en su campo de aplicación" (art. 75.2)).

136. Recomendación N° 169 aprobada por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, congregada en dicha ciudad el 6 de junio de 1984 en su 70ª reunión y adoptada con fecha de 27 de junio de 1984. Esta Recomendación complementa el Convenio N° 122 sobre "la política del empleo", establecido en 1964, siendo ambos ratificados por España. OIT. (1991). Convenios y Recomendaciones 1919-1990. Adoptados por la Conferencia Internacional del Trabajo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

137. En este sentido, los programas y propuestas introducidos en los años sesenta han representado, fundamentalmente, las ideas de expertos científicos y matemáticos que, si bien aportaron éxitos parciales, no tuvieron en cuenta, en su diseño, aspectos como el desarrollo psicológico del estudiante, el análisis de los procesos de aprendizaje o, en la vertiente sociológica, problemas de integración social en el ambiente escolar. Estas ideas se desprenden del Informe elaborado por *The National Science Board Commission (NSBC)* de los EE.UU. y se inscriben en el documento "Educando a los Americanos para el Siglo XXI", dado a conocer a mediados de los años ochenta y analizado por: García Carrasco, J.; López, R. y Vacas, J.M. (1987). **El Uso de la Informática en el Contexto de la Educación Tecnológica. Análisis del Informe**

de la NSBC. En: Vázquez Gómez, G. (Ed.). Educación para el Siglo XXI. Criterios de Evaluación para el Uso de la Informática Educativa (pp.167-206). Madrid: FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones). Así como, según se desprende de: OECD. (1962). Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

138. San Segundo, M^a.J. (1991). Formación y Empleo en Cuatro Países de la OCDE. En: Sáez F. (Coord.). Formación Profesional y Sistema Productivo (pp.23-36). Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).

139. OCDE. (1984). El Desafío del Paro (pp.168-169). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Informes OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico).

140. La Educación en la Encrucijada. Declaración del Sr. Olof Palme, Ministro de Educación Sueco, en la VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Versalles del 20 al 22 de mayo. (1969). Revista de Educación, 70 (203, mayo-junio), 56-58.

141. Dauber, H.; Fritsch, H.; Liegle, L.; Sachs, W.; Scheilke, C.Th. et Spiekermann, M. (1977). L'Éducation Permanente ou l'École à Vie. In: Dauber, H. et Verne, E. L'École à Perpétuité (pp.98-100). Paris: Seuil.

142. Las "open universities" surgen a partir de 1969 con el fin de impartir educación de nivel universitario y profesional y promover el desarrollo educativo de la comunidad.

143. Estas aportaciones quedan reflejadas en: OCDE. (1986). L'Enseignement et la Formation Complémentaires de la Population Active Adulte. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique. Así como, en: CERI. (1989). Comité Directeur. Le Progrès Technique et le Perfectionnement des Ressources Humaines: L'Adulte en Formation. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique / Centre for Educational Research and Innovation.

144. OCDE. (1990). Le Marché de Travail: Quelles Politiques por les Années 90? (pp.38-47). Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique. Estudio que se convierte en el apoyo para posteriores actuaciones dentro de esta misma línea, como las que se mencionan a continuación: OCDE. (1991). La Formation Complémentaire des Travailleurs. Conférence Intergouvernementale sur la Formation Complémentaire des Travailleurs dans les Pays de l'OCDE. Faits et Problèmes (Paris, 26-28 juin). Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique. Y: OCDE. (1992). Les Relations entre l'Enseignement Supérieur et l'Emploi. Les Développements Récents de la Formation Professionnelle Continue. Enquête Réalisée avec la Contribution du Comité Consultatif Économique et Industriel. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique. Son actuaciones que apoyan la capacitación como instrumento de mejora productiva profesional y organizativa, aunque vislumbran discrepancias en los esfuerzos desarrollados en este campo en relación a la talla de las empresas (las más pequeñas mantienen una postura más cerrada hacia la formación de sus activos) y el sector de actividad (la industria y los servicios se muestran más receptivos). En contraprestación, se aboga por la "empresa educativa" como mecanismo de desarrollo formativo, donde la cualificación se realiza en el lugar de trabajo, uniendo conocimientos a actividad y fomentando así, comportamientos perfectivos en estructuras económicas de menores dimensiones y potencial financiero.

145. A estas conclusiones globales se llegó en el Programa de la OCDE relativo "el cambio de papel de la enseñanza y la formación profesional y técnica", iniciado en 1990, que alcanzó su penúltima etapa con un cuarto seminario celebrado en Marsella entre los días 13 y 15 de abril de 1994 y organizado a instancias del Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Cualificaciones (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications - CEREQ) y la OCDE. El objetivo del presente

programa se constituye en el análisis de la capacidad de los sistemas de enseñanza y formación de los Estados miembros para hacer frente al cambio en las demandas económicas de habilidades y cualificaciones que se advierte en el mercado de trabajo. Adams, J.M. (1994). ¿Callejones sin Salida o Autopistas Hacia el Futuro? CEDEFOP - Formación Profesional, 2, 80-82.

146. Conseil de l'Europe. (1971). Éducation Permanente: Fondements d'une Politique Educative Intégrée. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

147. Cada una de estas acciones se analiza a partir de una visita de cuatro a cinco días, establecida por parte de cuatro a cinco expertos, quienes realizan un informe de esas visitas y lo pone en común ante el grupo de trabajo.

148. Schwartz, B. et Blignières, A. De. (Dir.). (1978). Rapport Final du Groupe Directeur sur l'Éducation Permanente. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle / Conseil de l'Europe.

149. En este sentido, el informe elaborado por el Consejo de Europa privilegia las formaciones más globalizadas, aquellas en las que los grupos definen sus objetivos.

150. Buckley, R. y Caple, J. (1991). La Formación. Teoría y Práctica (pp.1-5). Madrid: Díaz de Santos.

151. Esta definición surge del análisis del concepto de la formación empresarial desde los distintos elementos que lo sustentan; es decir, la formación empresarial es concebida como formación profesional continua, formación permanente, readaptación profesional, formación industrial, educación profesional, educación recurrente o educación de adultos, entre otros de los muchos significados que se recogen en: CEDEFOP. (1992). Thésaurus Multilingüe de la Formation Professionnelle. Berlín: CEDEFOP. Esta recopilación conceptual contiene descriptores procedentes de diversas fuentes como son; 1) Thésaurus Multilingüe EUDISED; 2) Thésaurus DIT; 3) Macrothésaurus (Naciones Unidas); 4) Le Léxique Forma-Code (Centro INFFO); 5) Thésaurus Éducation Permanente (Agencia Nacional para el Desarrollo de la Educación Permanente); 6) L'International Standard Industrial Classification of All Economic Activities (Naciones Unidas); 7) Le Répertoire des Activités Individuelles et Professions Enregistrées en Coopération Internationale (Comisión de las Comunidades Europeas).

152. Barrondo, J. (1991). La Formación, Instrumento de Gestión. Capital Humano, 35 (junio), 18.

153. Estas ideas provienen de la Mesa Redonda sobre el tema de la Formación e Innovación en la Empresa. La Perspectiva de la Pedagogía Laboral, celebrada el 28 de noviembre de 1991 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (U.C.M.), coordinada por Gonzalo Vázquez Gómez -Catedrático de Teoría de la Educación de la U.C.M.-, y cuyos participantes fueron: Antonio J. Colom Cañellas -Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares-, Jaime Sarramona -Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona-, y Juan Hernández Carnicer -Director del Departamento de Formación de la CEOE-.

154. Riesgo Ménguez, L. (1988). Los Diez "Puntos Fuertes" de las Empresas que Triunfan. Bilbao: Mensajero.

155. Como declara Gabriel Delojo de Tecal (Centro de Tecnología de Control de Calidad), "la calidad y, específicamente la calidad total, es en un 90% formación y en un 10% organización". A este respecto, Luchiano Bray, responsable de Coopers & Lybrand-Galgano Consultores, enfatiza en la necesidad de formar al personal a todos los niveles para aprovechar sus cualidades y potencialidades no explotadas. Estas ideas son asimismo respaldadas por Pablo González Molina, director de Sunicsa (perteneciente al grupo ICSA), al concretar que el objetivo consiste en

implicar a los recursos humanos en el esfuerzo de mejora continua de la organización. Ideas recogidas en: Ferrari, J. (1993 f). **Gestión y Formación: El Cliente es el Rey**. El País, 27 de junio, pp.17-20. Sección "Negocios".

156. Jurado, E. (1994 d). **Gestión y Formación: Rumores que Matan**. El País, 24 de abril, pp.17-18. Sección "Negocios".

157. Definido éste como "toda actividad productiva, de índole manual o intelectual, libre, dependiente o independiente, que exige habitualmente relación personal y con medios materiales y que, teniendo sentido en sí misma como ámbito de aprendizaje y desarrollo personal, mira a la producción de una obra o resultado". Castillejo Brull, J.L.; Sarramona López, J. y Vázquez Gómez, G. (1988). **Pedagogía Laboral**. Revista Española de Pedagogía, 46 (181), 423-424.

158. Vázquez Gómez, G. (1987 b). **Crisis de Trabajo, ¿Crisis de Socialización Educativa?**. Conferencia promulgada el 27 de noviembre de 1987 en el Seminario sobre Crisis de Socialización: Respuestas Educativas, celebrado en Madrid durante los días 26 y 27 de noviembre y promovido por el Instituto de Ciencias de la Educación en colaboración con el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (U.C.M.).

159. En palabras de: Handy, C. (1986). El Futuro del Trabajo Humano (pp.69-70). Barcelona: Ariel.

160. Iribarne, A. D'. (1989). La Competitivité: Defi Social, Enjeu Educatif. París: C.N.R.S.

161. Vázquez Gómez, G. (1993 b). **Formación Personal y Mercado de Trabajo**. En: Santos Rego, M.A.; Requejo Osorio, A. y Rodríguez Martínez, A. (Eds.). Educación para la Innovación y la Competitividad. Formación y Ocupación en el año 2000 (pp.157-169). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela / Xunta de Galicia.

162. Vázquez Gómez, G. y Aznar Minguet, P. (1988). **Tecnología de la Comunicación Educativa**. En: Sarramona López, J. (Ed.). Comunicación y Educación (p.170). Barcelona: Ceac.

163. Estas ideas son recogidas por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional -CEDEFOP- en sus Líneas Directrices para el período 1989-1992, adoptadas por el Consejo de Administración, el 16 de septiembre de 1988, en Berlín. CEDEFOP. (1988 b). Líneas Directrices para el período 1989-1992. Berlín: CEDEFOP.

164. En: CEDEFOP. (1989 a). **Algunas Reflexiones sobre Educación y Formación**. CEDEFOP - Formación Profesional, 3, 36. Monográfico: "Europa ¿Un Único Mercado de Trabajo?". Son interesantes, a este respecto, las aportaciones de determinados organismos europeos en relación al tema de la formación y sus implicaciones en el mundo laboral. Así, por ejemplo, La Unión de la Industria de la Comunidad Europea - UNICE- y La Confederación Europea de Empresas Públicas -CEEP-, destacan la necesidad de potenciar las cualidades personales mediante la formación como vía de adaptación al cambio y de capacitación para el desarrollo efectivo de las nuevas tecnologías, así como un instrumento de colaboración en equipo. Asimismo, la European Round Table of Industrialists, organismo empresarial europeo, pretende desarrollar una mayor colaboración entre la Universidad y la Empresa, de tal manera que exista una unión tan estrecha que haga posible que los docentes ejerzan en la empresa y los directivos de empresa trabajen en determinados puestos docentes, existiendo un conocimiento recíproco de ambas realidades y un enriquecimiento mayor de ambos mundos. Finalmente, cabe destacar también las aportaciones de la Confederación Europea de Sindicatos (CES), relativas al tema de la formación en la empresa.

165. Sarramona López, J.; Vázquez Gómez, G. y Ucar Martínez, X. (1992). **Evaluación de la Educación no Formal**. En: Sarramona, J. (Ed.). La Educación no Formal (pp.91-92). Barcelona: Ceac.

166. Castillejo Brull, J.L. (1989). **La Formación de la Empresa**. En: Etxeberria Balerdi, F. (Dir.). Pedagogía Social y Educación no Escolar (pp.160-162). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
167. Castillejo Brull, J.L. (1987 a). **La "Flexibilización" del Sistema Educativo, Condición para Optimizar la Función "Educación-Trabajo"**. En: Fundación Santillana. Los Objetivos de la Educación ante la Vida Activa en la Sociedad Futura (pp.54-58). Ponencia III: "Los nuevos objetivos, contenidos y estructuras de la educación en relación a la vida activa". I Semana Monográfica - Diciembre 1986. Madrid: Fundación Santillana.
168. Le Boterf, G. (1987 b). **La Problemática Actual de los Planes de Formación de la Empresa. Diez Características hacia la Formación concebida como Inversión**. Boletín de Formación de la CECA. 8, 6-8.
169. La ingeniería se circunscribe al conjunto de conocimientos, métodos y técnicas que se emplean para sintetizar el conocimiento implicado en la actuación de formación. Adarraga Morales, P. (1991). **Ingeniería del Conocimiento**. En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (pp.285-286). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.
170. Auditoría concebida como "la verificación de la estructura, funcionamiento y logros de un sistema de formación". Vázquez Gómez, G. (1991 a). **Auditoría**. En: Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Tecnología de la Educación (p.63). Léxicos de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.
171. Se han utilizado los términos "eficacia" y "eficiencia" según la tradición semántica tradicional, aunque el autor emplea estos mismos términos en sentido inverso.
172. En este sentido, cabe señalar que el primer nivel hace referencia a la creación de un marco general de orientaciones y decisiones estratégicas que definen la política de desarrollo de los recursos humanos. El segundo consiste en el plan director de formación, el cual fija los grandes objetivos a conseguir a medio plazo y los medios necesarios para obtenerlos. El tercero determina los planes anuales, de carácter flexible y al mismo tiempo precisos, que se adaptan estrechamente a las circunstancias coyunturales a corto plazo. Y, finalmente, el cuarto delimita los proyectos formativos individuales, solicitados sobre la base de las orientaciones del programa marco plurianual e integrados en los planes operacionales anuales.
173. Definidas por la Comisión de las Comunidades Europeas y por el Banco Europeo de Inversiones como "aquellas empresas cuyos efectivos no sean más de 500, cuyo inmovilizado neto sea inferior a 75 millones de ECUS y en cuyo capital no haya participación de una empresa de mayores dimensiones superior a un tercio".
174. Estas ideas quedan recogidas en el artículo de: Rubio Navarro, E. (1993). **Gestión y Formación: La Mano "Blanda" del Alto Directivo**. El País, 4 de julio, p.23. Sección "Negocios".
175. Jarvis, P. (1990). An International Dictionary of Adult and Continuing Education (p.341). London: Routledge.
176. Sáez, F. (1991 c). **Requerimientos y Estrategias: Una Valoración** (Sáez: 105-126).
177. En el caso español, además, dada la atomización existente entre el colectivo de empresas, las dificultades de diagnóstico de sus propias necesidades son insalvables en la mayor parte de los casos.

178. A lo que se une, la respuesta privada que descansa en la oferta formativa proveniente de Escuelas de Negocios, de Consultorias o de organizaciones especializadas en el ámbito de la formación.

179. Afirmaciones que quedan recogidas en: Harper and Lynch. (1993). La Formación en la Empresa Española 1992. Madrid: Harper and Lynch Consultores.

180. Mengal, P. (1992). **Formation, Apprentissage et Epistemologie**. Actualité de la Formation Permanente, 117 (mars-avril), 54-56. Dossier - "A Propos de Formateurs".

181. Thery, M. (1993). **La Formation Professionnelle Intégrée**. Droit Social, 7/8 (juillet-août), 683-685.

182. Esta definición personal parte de las ideas recogidas en el léxico sobre aspectos de la formación incluido en la obra de: Grappin, J.P. (1990). Claves para la Formación en la Empresa (pp.195-196). Barcelona: Ceac.

183. Jiménez, N. y Muñoz, V. (1991). **La Adecuación del Sistema de Formación Profesional a la Política Económica General** (Sáez: 171-176).

184. Boutinet, J.-P. (1983). **Logique de la Formation Initiale, Logique de la Formation Continue. Contribution à une Réflexion sur l'Action, l'Expérience et la Pratique**. Éducation Permanente, 68, 85-107.

185. Este enfoque integrador, en relación a las PYME, se apoya en el conocimiento e implicación de diferentes instancias formativas (educativas, laborales, empresariales, sindicales, particulares, etc), todas ellas preocupadas por la expansión y el desarrollo competitivo de las mismas, desde perspectivas distintas, aunque complementarias. Aportaciones que se traducen en un planteamiento intersectorial si partimos de las ideas recogidas en: Buj Gimeno, A. (1992). **La Planificación Sectorial de la Educación Permanente**. Revista Complutense de Educación, 3 (1/2), 145-166.

CAPITULO II: ESTRUCTURA REGULADORA DE LAS ACCIONES DE FORMACION
 EMPRESARIAL EN LA UNION EUROPEA.

1.- LA POLITICA SOCIAL COMUNITARIA COMO AMBITO DE DESARROLLO DE LA FORMACION EMPRESARIAL.

2.- ETAPA DE DECLARACION DE INTENCIONES Y DE COMIENZO DE LA ACTUACION INSTITUCIONAL A ESCALA EUROPEA: ACCIONES SOCIALES EN FAVOR DE COLECTIVOS DESFAVORECIDOS.

2.1.- Aspectos introductorios.

2.2.- Medidas formativas para la inserción laboral de trabajadores discapacitados.

2.3.- Promoción de la igualdad de oportunidades a través de mecanismos formativos específicos.

2.4.- Aproximación formativa a los problemas laborales de la juventud.

3.- CONSOLIDACION DE LA ACTUACION INSTITUCIONAL.

3.1.- La formación en el marco de la política socio-laboral de la Unión Europea.

3.2.- Los Fondos Estructurales como mecanismo de financiación de la formación a escala europea.

3.3.- La formación empresarial como política estructural concreta.

4.- LA FORMACION EMPRESARIAL EN EL HORIZONTE DE LOS AÑOS NOVENTA.

4.1.- La configuración de una cultura formativa en Europa.

4.2.- La vinculación de la formación empresarial a la política social comunitaria.

4.3.- Los nuevos instrumentos reguladores de la actividad formativa en la Unión Europea.

5.- RECAPITULACION FINAL.

CAPITULO II: ESTRUCTURA REGULADORA DE LAS ACCIONES DE FORMACION EMPRESARIAL EN LA UNION EUROPEA.

1.- LA POLITICA SOCIAL COMUNITARIA COMO AMBITO DE DESARROLLO DE LA FORMACION EMPRESARIAL.

Las relaciones entre los sistemas productivos y los sistemas educativos se sitúan en el núcleo de las preocupaciones sociales desde comienzos de la década de los años sesenta. Ya la Conferencia sobre políticas de crecimiento económico y de inversión en la enseñanza, celebrada en Washington por la OCDE ¹, consolidó la tesis de que la expansión de la misma contribuiría en gran medida al crecimiento económico y, al mismo tiempo, a la igualdad de oportunidades.

A partir de estos primeros pasos, se ha ido evidenciando la complejidad de las relaciones existentes entre el mundo de la producción y el mundo de la educación, entre el ámbito económico y el educativo. En principio, aunque se admita ampliamente que los sistemas de enseñanza y formación configuran una parte de la infraestructura productiva y social, la contribución específica que pueden aportar a la economía todavía no ha sido demostrada de modo convincente mediante análisis de rentabilidad o de costo/beneficio ², siendo cuestionadas, de la misma manera y en el momento actual, las hipótesis y utilidad práctica de estos análisis ³.

Por otra parte, las dificultades de comprensión sobre los vínculos existentes entre economía y enseñanza y, de modo más exacto, entre educación y empleo, no aminoran en absoluto el creciente papel que los sistemas educativos y formativos han de jugar en el progreso económico y, especialmente, en la producción de empleos ⁴. En este contexto, las economías modernas necesitan una población activa dotada de una gran facultad de adaptación y de altos niveles de cualificación ⁵, y asimismo la evolución estructural y técnica exige que la sociedad se muestre cada vez más capaz de adquirir conocimientos y de perfeccionarse.

En este sentido, la evolución formativa debe de partir necesariamente de las transformaciones y de los cambios que recientemente han tenido lugar en el mundo del trabajo. La primera de esas transformaciones se refleja en el hecho de que actualmente ningún trabajador tiene la garantía de poder ejercer una misma ocupación a lo largo de toda su vida, ininterrumpidamente. En segundo lugar, incluso suponiendo que se consiga un lugar de trabajo estable, cada vez resulta más imprevisible saber cuál será la naturaleza de las tareas a él vinculadas. Una tercera transformación apunta hacia la necesidad de que, en determinados campos profesionales, resulte actualmente más necesario que nunca poseer un buen dominio de los fundamentos teóricos, científicos o tecnológicos de las actividades profesionales. Y, finalmente, la cuarta transformación se refiere al lugar preeminente que tienden a ocupar los aspectos humanos y sociales en la empresa ⁶.

Existe, en definitiva, una tendencia productiva que demanda una formación orientada hacia la diversidad del conocimiento y hacia la polivalencia de la cualificación, fundamentada en los parámetros

científicos y tecnológicos más globales, abiertos no obstante a la complejidad operativa derivada, y que incide al mismo tiempo en el desarrollo de la personalidad, de la sociabilidad y del ámbito relacional del individuo, en su adaptación empresarial.

Los recursos humanos son, por lo tanto, primordiales y se consolidan como los receptores de la contribución de la enseñanza bajo una doble perspectiva: favoreciendo la realización de objetivos económicos como la productividad y la flexibilidad, y actuando como agente de selección en el mercado de trabajo con vistas a la distribución de ventajas económicas.

Se pretende, a este respecto, llenar el vacío existente entre educación y trabajo -haciendo "adaptable" a la vida del adulto la educación, y "educativa" la experiencia del trabajo-. Pero, los conceptos y estructuras que se utilizan continúan subrayando la separación existente entre ambas esferas y dificultan el examen de estos problemas ⁷. Emerge, en este contexto, la necesidad de un enfoque que integre los factores que se relacionan con la enseñanza y formación y que permita explorar las influencias entre los mismos, situando a los sistemas de aprendizaje en el contexto socio-económico, como uno de esos factores ⁸.

Sin embargo, en la actualidad, el panorama socio-económico plantea a la educación unos desafíos que se encuentran determinados, en gran medida, por las interacciones entre el cambio tecnológico, las opciones organizativas en el trabajo y el propio sistema de enseñanza/formación ⁹. En este sentido, tanto la Unión Europea en su conjunto ¹⁰, como España en particular, han desarrollado un marco de actuaciones inscritas en su Política Social para optimizar el nivel de cualificación de la población activa, a nivel público y privado, y ante las variaciones sufridas por el mundo laboral en las últimas décadas.

Desde esta perspectiva, la tarea comunitaria en el ámbito de la política social resulta amplia y variada, al promover una estrecha colaboración entre los Estados miembros en cuestiones relacionadas con el empleo, el derecho y condiciones de trabajo, la formación y perfeccionamiento profesionales, la seguridad social, la prevención de los accidentes laborales y las enfermedades profesionales, la higiene en el trabajo y el derecho de sindicación y de conclusión de convenios colectivos entre trabajadores y empresarios (art. 118 del Tratado de la Comunidad Económica Europea-TCEE). Se incide, por tanto, en la necesidad de llevar a cabo medidas de formación empresarial unidas a las políticas de empleo y de desarrollo económico ¹¹. Es decir, la existencia de una formación de calidad para jóvenes y adultos, de diferente nivel de cualificación, constituye la clave para la evolución positiva de la economía de Europa.

Además, la "especialización neta" de las diversas cualificaciones está dejando paso progresivamente a una "clasificación horizontal" por "familias profesionales", por lo que los efectos nefastos de una división del trabajo rígida se ven compensados y las diferencias entre categorías profesionales van poco a poco reduciéndose. Como complemento, se contempla la complejidad e interdependencia de la

información tecnológica que se introduce en este período de desarrollo productivo, en lo que a exigencias del trabajo se refiere; la creciente abstracción entre las fuentes de información y sus utilizadores (en numerosos casos las destrezas manuales están desapareciendo); la necesidad para el trabajador de reaccionar ante situaciones urgentes; en definitiva, la misma industrialización del proceso de aprendizaje con los nuevos "media" ¹².

La cualificación empresarial ya no se define, por consiguiente, a partir de las meras exigencias del puesto de trabajo y de la naturaleza de las actividades a realizar, sino que se considera como una capacitación permanente para la adaptación a las estructuras técnicas de la actividad laboral, siendo necesaria cierta polivalencia en la cualificación y una mayor preocupación por la capacitación permanente. La aceleración del progreso tecnológico se consolida, de esta manera, como un factor determinante, aunque no decisivo, del impulso de la formación profesional -inicial y continua- ¹³.

La pertinencia de esta formación como respuesta a las exigencias de productividad y de competitividad, se hace, en consecuencia, más evidente cuando se constatan procesos institucionales como los que se mencionan a continuación (Retuerto, 1991: 121):

- * La prolongación de la escolaridad obligatoria, como criterio de afianzamiento formativo inicial en los jóvenes.
- * La extensión del diálogo social en materia de formación, a través de la implicación en las acciones de cualificación, tanto del sistema educativo, como del productivo (empresarios, trabajadores y sindicatos) y gubernamental.
- * La tendencia a la descentralización en la gestión y en la impartición de la formación, adecuando las actuaciones a las peculiaridades y demandas de cada zona geográfica y económica concreta.
- * La aparición de un verdadero "mercado de la formación", a distintos niveles (inicial y continua), en relación a diferentes sectores económico-productivos y respecto a diversas fuentes institucionales (públicas y privadas, nacionales o internacionales).

De estas afirmaciones se deduce, en primer lugar, la necesidad de revisar los métodos de enseñanza y las condiciones de aprendizaje, fundamentalmente, en lo que respecta a la formación de base de los jóvenes. En segundo lugar y, en relación a la formación permanente de los adultos en el puesto de trabajo, se considera esencial el afianzamiento de determinados conocimientos y la adquisición de otros nuevos para favorecer el reciclaje de los trabajadores, así como, la adaptación a los cambios en el mercado laboral y tecnológico ¹⁴. En lo relativo a la consolidación de estas vías de impulso como objetivos de productividad, competitividad y promoción, se determinan algunas medidas como las siguientes (Retuerto, 1991: 121):

- La extensión del aprendizaje en alternancia, haciéndolo compatible con la imagen cultural que en cada grupo social tenga la formación profesional.

- La inversión sin reticencias de las empresas en la actualización de la cualificación profesional para todas las categorías de trabajadores, de acuerdo con el análisis de los perfiles profesionales necesarios.

- El impulso de las acciones que hagan transparente la información sobre estos perfiles profesionales, en lo que tienen de exigencias desde los procesos de trabajo (demanda económica), como en las propias competencias o capacidades solicitadas por el trabajador para completar su perfil (demanda social), y en cuanto son referencia obligada para construir los perfiles formativos desde la óptica de movilidad de los trabajadores en el mercado interior.

Estos vectores formativos parten de la dualidad teórico-práctica del conocimiento vinculado a la actividad laboral, promueven la implicación empresarial en la determinación de las áreas productivas que requieren mayor impulso educativo y en la concreción de los individuos (en función de las necesidades y no de la categoría profesional), e inciden en el incremento de los canales de información y en el desarrollo de la misma, como mecanismo de conocimiento y como vehículo de las demandas socio-económicas.

La actuación comunitaria, en este sentido, promueve una política común de formación entendida como una acción conjunta, coherente y progresiva, que implica que cada Estado miembro defina sus programas y favorezca su realización conforme a los principios generales establecidos por la Comunidad en este ámbito de desarrollo. No adquiere, por consiguiente, la responsabilidad del país, sino que establece una política de armonización de las diferentes actuaciones de los Estados miembros en lo relativo al tema formativo. En este marco de actuación, el campo de aplicación de los principios generales de la política europea está estructurado en razón de las personas, o lo que es lo mismo, está destinado a los trabajadores "jóvenes y adultos que puedan ser llamados a ejercer una actividad profesional o la ejerzan ya, a un nivel de cuadros medios y directivos" (inscritos tanto en empresas de grandes dimensiones, así como, y de manera especial, en otras de tamaño mediano o pequeño).

El objetivo fundamental de esa política común en materia de formación puede delimitarse como el establecimiento de una capacitación suficientemente larga para favorecer el desarrollo armónico del individuo y para satisfacer las exigencias derivadas del progreso técnico, de las innovaciones en la organización de la producción y de la evolución social y económica. Este principio pone de manifiesto el interés comunitario por evitar una ruptura entre la educación general y la cualificación profesional, la necesidad de una capacitación permanente y la posibilidad de promoción personal.

En definitiva, la Comunidad reconoce, además de las necesidades de la economía, los derechos de los ciudadanos a una formación adecuada y el acceso al nivel profesional correspondiente a sus aspiraciones, aptitudes y conocimientos. Y establece las estrategias para promover una formación acelerada de adultos así como la reconversión y

readaptación profesionales ante situaciones laborales provocadas por la expansión o regresión económica, las transformaciones tecnológicas y estructurales y las necesidades particulares de ciertas profesiones, categorías profesionales o regiones determinadas ¹⁵.

Estas ideas se conforman como la estructura básica de la política comunitaria que se desarrolla respecto al tema de la *formación empresarial en Europa*, concebida como la integración de medidas formativas de iniciación y aquellas otras de desarrollo o de continuidad en el desempeño de una actividad productiva. Se incide, a continuación, en la evolución política de este concepto dentro de la Comunidad, desde sus orígenes hasta la década presente, destacando las medidas más relevantes establecidas al respecto y su repercusión precisa en colectivos concretos, considerados como destinatarios especiales de las mismas.

2.- ETAPA DE DECLARACION DE INTENCIONES Y DE COMIENZO DE LA ACTUACION INSTITUCIONAL A ESCALA EUROPEA: ACCIONES SOCIALES EN FAVOR DE COLECTIVOS DESFAVORECIDOS.

2.1.- Aspectos introductorios.

La actual Unión Europea, a través de su política social, asume la importancia que está adquiriendo la formación y capacitación para el trabajo en los distintos Estados miembros y adopta ciertas medidas -en un primer momento de carácter normativo- encaminadas a favorecer y potenciar las iniciativas que, a este respecto, se están llevando a cabo en los países europeos. El origen de esta preocupación formativa se constituye en la consolidación del gran mercado como finalidad económica común para toda la Europa comunitaria, circunstancia que va a implicar nuevas e importantes exigencias en materia de optimización profesional (inicial y continua).

La formación se consolida, en este contexto, como una necesidad en relación a los diversos sectores productivos y a las diferentes regiones que presentan un retraso estructural en su desarrollo o se han visto afectadas por la crisis industrial. Y, al mismo tiempo, se conforma como un factor esencial para la realización del Mercado Unico Europeo y, en cierto modo, para asegurar su éxito. Garantizar la competitividad de la economía europea frente a países como EE.UU. y Japón, que se encuentran en considerable ventaja frente a nosotros, y asegurar un desarrollo armónico de la misma, que son dos objetivos básicos del mercado interior ¹⁶, va a requerir, por lo tanto, un gran esfuerzo en el campo de la educación y la formación.

La intervención de las Instituciones de la Comunidad en el ámbito formativo, concretamente, se puede considerar muy temprana, con una continuidad en el tiempo que ha promovido el desarrollo de un importante acervo comunitario en este área.

En efecto, en el propio Tratado Constitutivo de la CEE (1957), a propuesta de la Comisión y previa consulta al Comité Económico y Social, se encarga al Consejo establecer "los principios generales para

la realización de una política común de formación profesional capaz de contribuir al desarrollo armónico tanto de las economías nacionales como del Mercado Común" (Artículo 128 del Tratado de la CEE) ¹⁷. Asimismo, con arreglo al artículo 118, se incita a la Comisión Europea a potenciar "una estrecha colaboración entre los Estados miembros en el ámbito social", particularmente en las áreas relacionadas con "la formación y perfeccionamiento profesionales". Y, en lo relativo al artículo 117, se reconoce que "los Estados miembros convienen en la necesidad de promover la mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los trabajadores, a fin de conseguir su equiparación por la vía del progreso".

Se precisa, por consiguiente, una triple finalidad formativa. En primer lugar, la articulación de medidas comunitarias complementarias a las establecidas por los Estados miembros, es decir, la subsidiariedad de los conocimientos más globales a los aprendizajes más concretos y adaptados a una realidad nacional particular. En segundo lugar, la cooperación internacional como posibilidad de enriquecimiento formativo y como instrumento de transferencia de experiencias. Y, en tercer lugar, la constatación de las necesidades de capacitación de los propios individuos como punto de partida para el desarrollo de medidas de cualificación precisas. Tres son, por lo tanto, los pilares en los que se apoya la formación en este marco normativo comunitario: la actuación nacional, la comunicación transnacional y las demandas individuales.

Por otra parte, las disposiciones sobre libre circulación de los trabajadores (artículo 48 del Tratado CEE), sobre libertad de residencia (artículo 52) y sobre libre prestación de servicios (artículo 59), potencian la formación concebida como derecho e impulsada como recurso para la equiparación de los conocimientos nacionales a la realidad comunitaria, más global y económicamente más diversa y compleja.

En este panorama normativo, existe también unanimidad en el hecho de que ningún Estado miembro pueda seguir una política de educación que se oponga a la práctica de los derechos de libertad de la CEE. En otros términos, la enseñanza en los Estados miembros debe configurarse "de modo favorable a la Comunidad", lo que rige en particular para el área de la formación profesional, tanto inicial como continua, y muy especialmente para las subáreas del acceso a la formación profesional y del reconocimiento de los estudios. Esto significa que las acciones nacionales en materia formativa no deben promover planteamientos contrarios a los comunitarios, fundamentalmente, en relación a conceptos como el de unidad en Europa o el de globalidad socio-económica.

El esfuerzo ha de ser de todos: de las instituciones comunitarias, de los gobiernos y, por supuesto, de los empresarios y de los trabajadores, que han de asumir un rol cada día más activo en el campo de la formación. Un papel especialmente relevante están llamados a desempeñar los Fondos Estructurales y, en particular, el Fondo Social Europeo ¹⁸, como vía de financiación de las diversas acciones establecidas, tanto a nivel nacional como europeo. Es decir, la participación en la acción, la inversión compartida y la implicación de los diferentes sectores comprendidos, son tres factores claves para que la formación en Europa tenga mayor viabilidad operativa.

Como complemento a las aportaciones recogidas en el Tratado de Roma, y por lo que respecta al Acta Unica Europea ¹⁹, particularmente en lo relativo al artículo 22 -subsección III sobre Política Social-, que añade el artículo 118 B (sobre fomento del diálogo entre las partes sociales a nivel europeo) al Tratado, los diversos interlocutores pueden establecer acuerdos europeos, de modo especial, en materia de perfeccionamiento profesional, que tengan al menos eficacia política para los trabajadores de la Comunidad ²⁰. Estas afirmaciones inciden nuevamente en la apertura comunitaria a la intervención formativa de todos los sectores afectados; intervención dirigida, de una manera precisa, a la formación continua considerada como optimización de la fuerza laboral de los diferentes Estados miembros.

De igual modo, aunque desde una perspectiva de respuesta legal a la inadecuada utilización de los derechos y deberes derivados de la concepción formativa comunitaria, la Jurisprudencia del Tribunal de Justicia Europeo tiende, desde hace tiempo y sobre la base de los referidos artículos y de la "cláusula de ampliación de competencias" (artículo 235 TCEE), a comprometer a los Estados miembros en el desarrollo de una política de educación que sea "favorable a la Comunidad" ²¹.

Se delimita, hasta el momento, la estructura normativa global en la cual se inscriben las modalidades generales de actuación comunitaria en materia formativa. Esta estructura incluye los Tratados fundacionales, básicos y de integración de la Comunidad (Tratado de Roma y Acta Unica), así como, el instrumento que controla la legalidad de la actuación de las Instituciones comunitarias y el cumplimiento de los Tratados por los Estados miembros (el Tribunal de Justicia Europeo). No obstante, existen otros órganos, especialmente activos en materia reguladora, como son el Consejo (que representa los intereses de los Estados miembros y actúa como órgano colegiado), la Comisión (que simboliza el interés general comunitario) y el Parlamento Europeo (que ejerce el control político de la Comunidad).

Por lo que respecta al primero y tomando como punto de partida el artículo 128 del Tratado CEE (complementado por las afirmaciones del 41, sobre formación profesional agrícola, y del 118, ya mencionado), el Consejo adopta en abril de 1963 una *Decisión* ²² en la que se establecen diez principios generales para la puesta en práctica de la indicada política común de Formación Profesional -a nivel inicial y continuo-, cuya aplicación corresponde tanto a los Estados miembros como a la propia Comunidad.

Se entiende por política común de formación profesional, como principio inicial, "toda acción conjunta coherente y progresiva, que implica la elaboración de programas formativos por parte de cada Estado miembro. Los programas están destinados tanto a jóvenes como a adultos que garanticen relaciones de acuerdo con los principios de libre elección de la profesión, del establecimiento y del lugar de formación, así como del espacio laboral, y con las medidas de aplicación que se deriven de los mismos". Estos planteamientos fundamentales se apoyan en los siguientes principios consecutivos:

* Garantizar que los individuos reciban una formación adecuada a sus características personales y profesionales, a los requerimientos laborales y a los recursos tecnológicos.

* Conceder especial importancia a las necesidades cuantitativas y cualitativas de la fuerza de producción, dentro de un ambiente de información y orientación permanentes.

* Promover investigaciones periódicas sobre temas formativos y redactar un inventario de las alternativas de cualificación nacionales como respuesta posible a las demandas productivas.

* Impulsar la distribución y el intercambio de iniciativas, información, documentos y material didáctico innovador entre los Estados miembros.

* Potenciar los intercambios directos transnacionales en el campo formativo.

* Desarrollar la formación de profesores e instructores, tanto didáctica como técnicamente.

* Aproximar progresivamente los diferentes niveles de formación mediante la descripción armónica de cualificaciones básicas requeridas para el acceso a los mismos, que conlleva un reconocimiento mutuo de certificados y títulos.

* Elaborar programas de formación apropiados para la adecuación a las transformaciones productivas y tecnológicas y favorables para la reconversión y readaptación profesionales.

* Prestar especial atención a los problemas particulares de sectores concretos (como las PYME) o categorías precisas de personas (jóvenes, parados, mujeres o marginados).

Se articulan, en definitiva, los elementos determinantes para el correcto desarrollo de la actividad formativa, que parten de la diversificación en función de la incidencia de los aprendizajes (inicial y continua), del ámbito de aplicación (técnica y manual) y de la consideración de la formación, en sus distintas vertientes, como un factor determinante de la actividad productiva. Son elementos a los que se unen las necesidades cuantitativas y cualitativas de cualificación como soporte de la política de formación; la información y orientación permanentes como instrumentos de actualización; la investigación como complemento de la acción; la cooperación como herramienta de aproximación entre posturas; la formación de formadores como mecanismo de mejora de la actividad y como reciclaje continuo; el reconocimiento mutuo de las certificaciones de los diferentes Estados miembros, y el desarrollo de programas de formación desde iniciativas comunitarias especialmente destinados a colectivos sectoriales concretos y personas con deficiencias formativas precisas.

Asimismo, en esta etapa de aproximación inicial a la realidad formativa comunitaria y, a partir de la presente declaración de principios, se crea el *Comité Consultivo sobre Formación Profesional* ²³, órgano de participación institucional instaurado para asistir a la Comisión en las tareas encomendadas a ésta dentro del campo de la formación profesional (inicial y continua). Esa función asistencial parte de la propia iniciativa del Comité o de la solicitud realizada por parte de

la Comisión. Su composición es tripartita y está integrado por dos representantes de cada uno de los gobiernos y dos representantes de los sindicatos y de las organizaciones empresariales por cada Estado miembro. Esta composición pone de manifiesto el interés comunitario que, desde un principio, ha existido para favorecer la participación de los interlocutores sociales, empresarios y trabajadores en los temas de formación.

Posteriormente, se definen tres *Orientaciones Básicas* referidas al ámbito formativo, que incluso actualmente resultan sorprendentemente actuales, y que hacen referencia a las siguientes materias: a) el intercambio de jóvenes trabajadores entre los distintos Estados miembros ²⁴; b) la orientación profesional ²⁵; c) la correspondencia de cualificaciones profesionales ²⁶. Es decir, se promueven tres de los principios señalados en la política de formación profesional fundamentalmente ligados a la formación inicial como criterio básico para la consecución subsiguiente de acciones encaminadas a la continuidad de los aprendizajes.

Dentro de este marco de actuación, en el año 1971 se adoptan unas nuevas *Orientaciones Generales* ²⁷, complementarias de las precedentes y destinadas a la elaboración de un *Programa Comunitario de Formación Profesional*, constituido como la concreción básica de los postulados establecidos en los años sesenta en relación a la política global en materia formativa. Su objetivo prioritario consiste en propiciar el desarrollo e intercambio de información y de cooperación a nivel comunitario y la realización de actividades específicas para el acercamiento de los niveles de formación de los Estados miembros que permita mejorar, de un lado, la formación de los mismos y facilitar, de otro, la libre circulación de personas en el interior de la Comunidad.

El programa de intercambio de información y cooperación abarca la legislación existente respecto a la formación profesional - inicial y continua-, el estado de las investigaciones sobre la evaluación de los oficios y las necesidades de formación (específicamente de las pequeñas y medianas empresas como receptores deficitarios), las técnicas y métodos pedagógicos, la vinculación existente entre la educación general y la formación profesional, las iniciativas en materia de formación profesional de los trabajadores emigrantes y las experiencias piloto.

Las acciones a emprender, en este contexto, se estructuran en los siguientes términos: establecimiento de una terminología común en el ámbito comunitario; análisis de la formación profesional por niveles y grandes grupos de oficios y funciones; estudio del contenido y de las categorías de las cualificaciones exigidas en los distintos sectores económicos; inventario de los principales medios de perfeccionamiento profesional y educación permanente; desarrollo de concepciones modernas en materia pedagógica y técnica, y determinación de métodos apropiados para el acercamiento de los niveles de formación.

Se incrementa, por lo tanto, el nivel de actuación de la Comunidad respecto a la formación y se persigue una mayor aproximación de la formación profesional inicial, más global y teórica, a la continua, esencialmente, práctica y aplicativa. Al mismo tiempo, se incluyen de

manera más precisa acciones orientadas a colectivos productivos específicos y personales igualmente concretos. Y se incide, finalmente, en las necesidades de formación ligadas a las demandas laborales y los estudios relativos a las mismas, así como, en las posibilidades pedagógicas articuladas al respecto ²⁸.

Por otra parte, en 1974 la Comunidad define globalmente los ejes y las prioridades de una política social europea, a partir de una *Resolución del Consejo de las Comunidades que instituye un Programa de Acción Social*, en el cual queda delimitada la formación como un elemento de crecimiento comunitario ²⁹. A tal efecto, el Consejo, al considerar que los objetivos sociales deben constituir una preocupación constante de todas las políticas comunitarias, a fin de que las medidas adoptadas logren simultáneamente los objetivos de la política social y aquellos referidos a otras políticas colaterales, se propone establecer las acciones necesarias para alcanzar entre otros objetivos el de la realización del pleno y mejor empleo en la Comunidad.

Para hacer factible esta idea se prevé la aplicación de una política común en materia formativa basada en las aportaciones precedentes pero dirigida, en este momento, a la consecución de un nivel más elevado de empleo. Por un lado, y con objeto de alcanzar progresivamente sus metas esenciales, en particular la aproximación de los niveles de formación, funda un *Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)* ³⁰, cuya misión se constituye en fomentar la promoción y el desarrollo formativo (inicial y continuo) a nivel comunitario ³¹. Y, por otro, con la intención de garantizar la igualdad entre hombres y mujeres en lo referente al acceso a la cualificación y en las cuestiones relacionadas más directamente con este ámbito de desarrollo, promueve la expansión de medidas formativas basadas en estos principios orientadores.

Por consiguiente, la actividad formativa establecida por la Comunidad en su primera fase de desarrollo e inscrita dentro de su política social, se caracteriza fundamentalmente por la inclusión de sus dos vertientes particulares, es decir, la inicial y la continua, por la diversificación de las acciones en función de los colectivos (personales e industriales) más desfavorecidos y necesitados, así como, por la potenciación de la cooperación y la canalización de la información en Europa, consideradas ambas alternativas como vehículos formativos por excelencia. A ello se suma el enriquecimiento pedagógico de las medidas, al incidir en la concreción y difusión de los instrumentos didácticos, en la investigación continua como aproximación de la teoría a la práctica, o en la actualización educativa y técnica de los profesionales de la educación. Aportaciones, todas ellas, dirigidas a convertir a la formación en una respuesta real a las necesidades productivas, que potencie el empleo dentro de la Comunidad, que estimule la participación de los sectores implicados (alumnos, trabajadores, empresarios, sindicatos y Gobiernos) y que se fundamente en la igualdad de oportunidades, tanto en el acceso a la formación como al trabajo, como principio regulador esencial.

En función de esta delimitación y coincidiendo con la crisis económica de los primeros años de la década de los setenta ³² y su repercusión en el mercado de trabajo, la Comunidad dedica sus esfuerzos, en materia de formación profesional, a atender prioritariamente a aquellos colectivos que presentan señaladas carencias formativas y que, en consecuencia, resultan de más difícil colocación en un ambiente laboral deprimido por los efectos de la crisis económica del momento ³³. Durante esta etapa, la labor comunitaria se desarrolla en relación a los siguientes puntos.

2.2.- Medidas formativas para la inserción laboral de trabajadores discapacitados.

Uno de los colectivos que se encuentra con dificultades formativas, principalmente de carácter inicial y encaminadas a la inserción laboral -aunque no excluye las de carácter continuo-, son los sujetos con algún tipo de minusvalía específica. A este respecto, la inserción que se pretende es entendida como "la iniciación en determinadas funciones y responsabilidades, así como la asimilación de las normas, creencias y pautas de comportamiento del medio en que [...] alguien se introduce y, en relación con la sociedad, está emparentado con términos como integración o socialización pluridimensional" ³⁴. Este concepto se relaciona, no obstante, con otros más amplios, tales como trabajo, empleo y acceso a la actividad productiva, conformándose como un proceso más que como un acto o acontecimiento puntual ³⁵.

Desde este punto de vista, la Comunidad, en 1974, establece el *Primer Programa de Acción Comunitaria para la Readaptación Profesional de los Minusválidos* ³⁶. El objetivo fundamental de esta iniciativa europea se centra en la promoción del apoyo necesario para que estos sujetos sean capaces de llevar una vida normal, independiente y plenamente integrada en la sociedad. Esta meta de carácter global hace referencia a todos los grupos de edades, a los distintos niveles de discapacidad y a la globalidad de medidas de readaptación. Son afirmaciones que se delimitan en función de las necesidades prácticas de una acción común y que están relacionadas con los siguientes conceptos:

* *Minusvalía*: Es la limitación de las capacidades físicas o mentales, congénita o adquirida, que repercute en las actividades corrientes y en el trabajo de una persona, reduciendo su contribución a la vida social, su empleo profesional y su capacidad de utilizar los servicios públicos.

* *Minusválido*: Se define como la persona cuya minusvalía (o la amenaza de la misma) está reconocida por la autoridad designada a este efecto, con vistas a su readaptación.

* *Readaptación*: Es el conjunto de medidas dirigidas a establecer y mantener relaciones, lo más satisfactorias posibles, entre una persona y su entorno tras la aparición de una minusvalía, de una lesión o de una enfermedad generadoras de una discapacidad. Los minusválidos actúan, en este sentido, para salvaguardar y desarrollar su capacidad de acción y de

trabajo, así como, el medio de acogida, y para facilitar su integración en el empleo; quedando entendido que la readaptación médica, profesional y social deben ser consideradas como aspectos particulares de un proceso general y continuo.

En estas circunstancias, el presente programa está destinado a todos los minusválidos en tanto que sean capaces en potencia de ocupar un empleo como trabajador asalariado o como trabajador autónomo, en condiciones lo más próximas posibles a las de los demás trabajadores de la Comunidad.

En conjunto, el programa proporciona un marco de actuación flexible, concebido como un instrumento que imbuye la toma de conciencia de sus responsabilidades sociales a cada uno de los elementos de la vida colectiva -poderes públicos, institutos y servicios de readaptación, interlocutores sociales, empresas (incluidas las PYME), población local, minusválidos-. Y hace especial hincapié en las medidas destinadas a la readaptación profesional, las cuales se desarrollan en todos sus aspectos: orientación, formación y colocación, y se configuran a través de una evaluación correcta de las necesidades y de las posibilidades individuales de los minusválidos, así como de las perspectivas sociales.

El programa se divide en cuatro categorías principales de acciones:

1. Cooperación entre los organismos de readaptación y formación, elegidos para fomentar la elaboración de métodos y medios nuevos de readaptación profesional, para el intercambio de información acerca de los mismos y para la formación de personas capaces de aplicarlos.
2. Acciones temporales, emprendidas con fines de demostración para mejorar la calidad de los medios de readaptación profesional ya existentes a nivel operativo.
3. Acciones a más largo plazo, que constituyen una prolongación de las contempladas en los apartados anteriores.
4. Acciones paralelas al programa, como son: la coordinación de iniciativas de estudio y de investigación en el campo de la readaptación, o acciones de información destinadas al público en general que tengan como objetivo la integración social de los minusválidos.

Este programa representa, en definitiva, el primer paso dado por la Comunidad en materia de readaptación de minusválidos, especialmente, en lo que respecta al ámbito socio-laboral. Parte, en primer lugar, de la delimitación conceptual de los elementos que deben tenerse en cuenta para potenciar la vida activa de este colectivo, es decir: qué es la minusvalía, en qué consiste ser un minusválido y cómo se define la readaptación. Se incide, por lo tanto, en el conocimiento de la realidad y en la identificación del objetivo de actuación.

En segundo lugar, se precisa a qué estamos haciendo referencia al hablar de readaptación. En este sentido, el término se determina en función de la necesidad de los minusválidos de desenvolverse en el mundo socio-laboral, por lo que la meta de esta readaptación es,

precisamente, la optimización de las posibilidades y condiciones de estos sujetos en el mundo del trabajo y en el relacional anexo.

Y, en tercer lugar, dos parecen ser los mecanismos más útiles para promover esa readaptación: la orientación y la formación profesional. Una encaminada a guiar las capacidades y peculiaridades de las personas discapacitadas hacia los sectores productivos más adaptativos a las mismas. La otra dirigida a ofrecer los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que resultan necesarios para acometer las tareas propias de la actividad seleccionada. Acciones, normalmente, de carácter inicial -se pretende llevar a cabo una inserción de los individuos-, pero en determinadas ocasiones de reciclaje -destinadas a la reinserción de personas que se encuentran con la minusvalía tras un accidente o enfermedad y deben adaptarse a una nueva situación existencial y socio-laboral-.

Finalmente, cabe señalar que el objetivo formativo no consiste únicamente en la readaptación productiva, sino más bien, en aquella que, mediante la actividad laboral, potencia la socialización de los individuos, su independencia de actuación y la integración plena en la sociedad.

2.3.- Promoción de la igualdad de oportunidades a través de mecanismos formativos específicos.

Como resultado de la Decisión Comunitaria de intensificar las acciones en favor de la igualdad, tanto en el plano legislativo como en la ámbito práctico, y a través de la puesta en marcha de un Programa de Acción Social (1974), se establecen medidas generales de mejora laboral y medidas formativas, en particular, con la intencionalidad de potenciar la mencionada igualdad de oportunidades de una manera precisa en la actividad profesional. En este sentido, la evaluación del Programa de Acción Social (Conferencia de Manchester, 1980), conduce a la decisión de reforzar y completar las acciones en ejecución hasta el momento.

Sin embargo, la aprobación en 1976 de la *Directiva* relativa a la igualdad de trato y acceso al empleo, la formación y la promoción profesionales, así como, a las condiciones de trabajo, supone el verdadero comienzo de la actuación comunitaria en este ámbito de desarrollo ³⁷. Este instrumento jurídico hace referencia indirectamente a la formación, pero la contempla desde uno de los diferentes planos en los que se desenvuelve (reinserción laboral fundamentalmente) y sirve de base para la consiguiente actuación comunitaria en materia formativa para las mujeres.

Con posterioridad, entre 1978 y 1980, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional -CEDEFOP- lleva a cabo sus dos primeros programas para el fomento de la igualdad y la formación profesional. Los programas pretenden poner de manifiesto las acciones innovadoras relacionadas con las demandas existentes en materia de orientación/motivación, formación inicial, formación continua y reinserción profesional respecto del colectivo femenino. Estas acciones son examinadas y evaluadas sobre la base de tres criterios de innovación ³⁸:

- 1.- Formación de las mujeres en aquellos ámbitos profesionales en los que se encuentran subrepresentadas (movilidad horizontal).
- 2.- Cualificación de las mujeres para el acceso a puestos de dirección (movilidad vertical).
- 3.- Capacitación de las mujeres para favorecer su inserción en el mundo del trabajo o su reinserción en el mismo.

A este respecto, se llevan a cabo diferentes investigaciones relacionadas con el estudio de los resultados obtenidos por las mujeres en actividades de formación inicial y continua dentro de la empresa que muestran datos concretos referidos a los ámbitos valorativos conformados previamente ³⁹. Una constatación importante se impone en relación al primer criterio: el colectivo femenino obtiene resultados similares o superiores a los hombres en las actividades formativas "típicamente masculinas" (materias científicas, nuevas tecnologías).

Por otro lado, con referencia al segundo criterio señalado, el análisis de los programas de cualificación femenina para el acceso a puestos de responsabilidad muestra la ausencia de desarrollo de determinados componentes psicológicos (confianza en sí mismas, expresión oral, dificultades consecuentes de la duplicidad de la actividad profesional y familiar), imprescindibles para la consecución de esos objetivos.

Y, en lo relativo al tercero, con referencia a los proyectos destinados a las mujeres que se reincorporan a la actividad laboral, se constata como el hecho más significativo, tras el análisis de determinados factores limitadores (la familia, la redacción de una solicitud de trabajo, etc), la necesidad de apoyos estatales (guarderías, seguridad financiera inicial), favorecedores de una actitud receptiva por parte de las mujeres hacia las actividades de formación y mejora profesional.

De la evaluación de estos elementos se obtienen las siguientes conclusiones generales en relación al tema de la formación de las mujeres:

- 1.- Existe una necesidad creciente de formación profesional en el puesto de trabajo, es decir, formación continua.
- 2.- Resulta necesaria la inserción profesional en actividades laborales relacionadas con la formación adquirida.
- 3.- Se descubre una posibilidad de mejorar las perspectivas laborales a partir de la formación obtenida.
- 4.- Se observa el enriquecimiento personal de los participantes ante la orientación profesional recibida, el conocimiento de las propias posibilidades y el establecimiento de nuevos contactos profesionales.

En este orden de cosas, las empresas han ido constatando que, si ciertas condiciones son respetadas, la mujeres pueden convertirse en

un nuevo e importante recurso humano que conlleva modificaciones en la organización del trabajo y efectos positivos sobre la productividad. Estas ideas se encuentran respaldadas a través de la formación continua como estrategia -desarrollada principalmente en el puesto de trabajo-, la cual provoca determinadas transformaciones en las actividades laborales y en las cualificaciones, que van acompañadas de efectos positivos en las actitudes hacia la tarea y en una mayor identificación con la empresa y sus objetivos.

Son ideas que constituyen un primer paso hacia la consolidación de la formación como un elemento de utilidad para la expansión laboral del colectivo femenino, el cual actualmente forma parte activa de la fuerza de trabajo y necesita incorporar conocimientos y habilidades profesionales precisas y específicas en función de su actividad productiva, en similares condiciones que los trabajadores masculinos.

Consiguientemente, la actuación comunitaria en relación al desarrollo de la igualdad de oportunidades, específicamente en el acceso al empleo y en la promoción profesional, se inicia como una declaración de principios con fuerza vinculante y reconocimiento normativo. Seguidamente, se impulsan las acciones programáticas que contemplan a la formación como una posibilidad indirecta de incidencia productiva pero útil como adecuación al trabajo de los conocimientos y habilidades esenciales para su correcta ejecución. Finalmente, se analizan los resultados de actividades concretas establecidas en este marco de actuación y especialmente suscitadas para identificar las características diferenciadoras entre los hombres y las mujeres en relación a la inserción y reinserción laboral y en función del acceso a puestos de dirección; tomando en consideración a la capacitación como herramienta y a determinados impedimentos sociales, responsabilidad tradicional directa de la mujer, como barreras profesionales para el colectivo femenino (la familia, los niños, los aprendizajes técnicos y tecnológicos, etc.).

2.4.- Aproximación formativa a los problemas laborales de la juventud.

En tercer lugar, uno de los grupos de ciudadanos europeos que ha propiciado mayor número de acciones y medidas comunitarias, especialmente ligadas a su desarrollo profesional y laboral, lo constituyen los jóvenes. Cinco son las actuaciones más relevantes desencadenadas por la Comunidad en la segunda mitad de la década de los setenta y a principios de los ochenta. Tres de ellas se encuentran expresamente destinadas a la mejora formativa de la juventud con la intencionalidad de promover su inserción laboral. Otra está dirigida a favorecer la expresión política y las reivindicaciones sociales oportunas. Y una última, más general, muestra una orientación propedéutica que incide en la potenciación de objetivos precisos como la igualdad de oportunidad en el acceso a la formación y al empleo, la adaptación a las innovaciones tecnológicas, el aprendizaje de idiomas en una sociedad paulatinamente globalizada o la efectiva integración en Europa.

Dentro de este ámbito de actuación, como un primer paso, en el año 1976 se establece un *Programa de medidas para mejorar la pre-*

paración de los jóvenes para la actividad profesional y para facilitarles el paso de la educación a la vida activa ⁴⁰. En este programa se preven, simultáneamente, determinadas acciones a desarrollar por los distintos Estados miembros y otras establecidas a nivel comunitario. Este conjunto de acciones está encaminado a favorecer una preparación profesional adecuada a las necesidades de los jóvenes y a la evolución del mercado de trabajo.

En lo que se refiere a las actividades a emprender por los Estados miembros cabe señalar, como las más representativas, las siguientes: Programas de estudio y formación adecuados; desarrollo de un sistema continuo de orientación escolar y profesional con participación de familiares, enseñantes y orientadores; establecimiento de facilidades continuas de acceso a la educación y a la formación a disposición de la juventud; métodos de educación complementarios para los jóvenes que, por razones sociales, económicas o personales, resulten más vulnerables a las fluctuaciones del mercado de trabajo; cualificación permanente de los enseñantes en orden a preparar a los alumnos eficazmente para el acceso a la vida activa; optimización del sistema informativo en materia de educación y de empleo; así como refuerzo de la consulta y coordinación de la formación y colocación para facilitar la inserción profesional de este colectivo.

Y en relación a las medidas a tomar a nivel comunitario se pueden mencionar fundamentalmente: La puesta en práctica de proyectos piloto ocupados del desarrollo de las políticas nacionales mencionadas anteriormente; la elaboración de informes globales sobre la experiencia de los Estados miembros en la planificación coordinada de las acciones educativas y con respecto a las disposiciones y medidas tomadas acerca de la educación permanente de los sujetos implicados; la organización de sesiones de estudio sobre la formación y orientación profesionales destinadas a especialistas y el desarrollo de seminarios indicados para profesionales y personal encargado de la formación de los jóvenes; la preparación de líneas directrices para la comparación de las informaciones estadísticas existentes en lo referente al paso de estos sujetos de la educación a la vida activa y, en definitiva, la información regular sobre las tendencias de evaluación constatadas en el campo de la orientación profesional.

Como consecuencia, esta primera aproximación formativa encomienda a los diferentes países europeos la labor de planificación y ejecución formativas, basadas en criterios como: la orientación participativa, la formación continua, la educación compensatoria, el reciclaje de los profesores, la información y la cooperación. Es decir, se potencia el aprendizaje permanente -complementario y supletorio-, tanto de los alumnos como del personal docente, y la colaboración entre los mismos; adaptando las diferentes medidas a las realidades nacionales concretas e intercambiando experiencias entre Estados. Y se reserva a la Comunidad la función de evaluación y control, así como, de investigación y estudio dentro de este campo de actuación.

Con posterioridad, en 1977 se adopta un *Programa para jóvenes con problemas laborales* que contiene una serie de medidas relativas a la

capacitación profesional de este colectivo en situaciones de paro o amenaza de pérdida de empleo ⁴¹. Su objetivo fundamental consiste en preparar profesionalmente a los jóvenes que han finalizado su escolaridad obligatoria o que han abandonado la escuela para asegurarles una transición satisfactoria de la vida escolar al mundo del trabajo. Estas ideas son asumidas por la Comisión con la intención de evitar las posibles experiencias frustrantes de la juventud al encontrarse en situaciones de empleo precario o amenazada por el paro.

Los gobernantes de cada Estado miembro llevan a cabo las medidas necesarias para proporcionar una formación profesional efectiva, tanto a nivel inicial como continuo, habida cuenta de las necesidades del mercado de trabajo y de las de los propios jóvenes implicados. Esta formación incluye una orientación profesional que conlleva la evaluación de aptitudes y capacidades, utilizando métodos de análisis que no se basen únicamente en los resultados escolares y que posibiliten formaciones y empleos convenientes para cada tipo de individuo.

Esencialmente, se aboga por una formación práctica, que aporte nociones precisas acerca de problemas económicos y sociales relativos a la vida de las empresas (tanto grandes como medianas y pequeñas), a la configuración del mercado de trabajo y a las posibilidades reales y efectivas del mundo laboral, público y privado. Todo ello, hace imprescindible una formación inicial preparatoria y una actuación formativa posterior de aplicación empresarial, que favorezcan en el joven una verdadera experiencia productiva.

Para atender a estos objetivos resulta esencial utilizar todos los recursos reales y potenciales del sistema de educación y formación, así como es imprescindible la participación de todos los interlocutores sociales -las instituciones públicas, las empresas (de diferentes dimensiones), los sindicatos y los propios interesados-, en el proceso de desarrollo profesional de los jóvenes.

Se observa, desde esta perspectiva, una incidencia en los mismos principios señalados previamente, pero con una matización importante: esta medida dirige su atención al colectivo de jóvenes con problemas de inserción laboral derivados, fundamentalmente, de su inadecuada formación escolar, desencadenante del fracaso escolar. Y se potencian acciones destinadas a superar esta crisis a través de la potenciación de la auto-confianza, de la motivación y del interés por superar los problemas por parte del sujeto.

Un nuevo elemento que amplía el panorama de actuaciones comunitarias aparece en el año 1978, momento en el cual se crea el *Foro de la Juventud* ⁴², que consiste en una plataforma política para la expresión de las opiniones de este colectivo frente a las instituciones de la Comunidad. Su misión radica en conseguir que se tenga en cuenta, en el proceso de institución de la política de la Comunidad, no sólo la contribución que puedan aportar los jóvenes y sus organizaciones, sino también sus propias necesidades. Es decir, se establece un mecanismo de expresión juvenil destinado a la reivindicación social y, particularmente, a la de carácter laboral.

Esta breve reseña sirve de introducción para una nueva aportación europea inscrita en la línea de desarrollo formativo estructurada por la Comunidad, pero precisada metodológicamente. En este contexto, en 1979 se establecen una serie de *Orientaciones relativas a la formación en alternancia de los jóvenes* ⁴³, que identifican a esta estrategia como una aproximación de los conocimientos a su aplicación empresarial, la cual hace referencia a los siguientes aspectos:

- * El desarrollo de programas de formación y de experiencia laboral en el lugar de trabajo para responder a las exigencias de las nuevas tecnologías y a los cambios previsibles de profesión.
- * La equiparación de los títulos ofertados en estos programas con respecto a los ofrecidos en los programas a tiempo completo.
- * La remuneración como factor favorecedor del acceso de los trabajadores, especialmente de los más jóvenes, a este tipo de programas.
- * La existencia de un sistema de protección social que motive a los trabajadores a mejorar sus cualificaciones mediante estos programas de formación.

Las mencionadas alternativas formativas inciden de una manera especial en la concreción de posibilidades metodológicas más cercanas a la realidad laboral, que facilitan el conocimiento de la misma por parte de los jóvenes, motivándoles a través de la aplicabilidad rápida de los conocimientos y de su integración en una estructura organizativa de carácter económico (que incluye un pequeño salario como incentivo). Y se favorece igualmente la recualificación de los trabajadores en activo ante la posibilidad de integración de los mismos en el sistema prefijado. Es una estrategia que se concibe como un útil formativo adecuado, el cual aumenta los beneficios reportados por la formación específicamente destinada a la inserción juvenil en el mundo laboral.

En último término, cabe destacar la *Resolución del Parlamento Europeo de 1981 relativa a las actividades de la juventud* ⁴⁴, en la que se mencionan, entre otras, las siguientes medidas formativas prioritarias:

1. La promoción de la igualdad de oportunidades en el acceso a los programas de formación, incluyendo en este contexto a los jóvenes de ambos sexos, a los minusválidos, a los hijos de trabajadores migrantes y a los jóvenes económicamente desfavorecidos.
2. La preparación de la juventud para la utilización de las nuevas tecnologías de la información, mediante programas formativos específicos.
3. El desarrollo de programas de formación con el objetivo prioritario de la enseñanza de lenguas extranjeras, fundamentalmente, las comunitarias.
4. La planificación de proyectos en respuesta a las necesidades de los jóvenes y del mundo del trabajo.

5. La disposición del colectivo juvenil para su plena integración en Europa, mediante el conocimiento de su historia y cultura, su estructura política y económica y su diversidad social y lingüística, para crear en los jóvenes una verdadera conciencia europea.

En definitiva, se establece una visión panorámica de las necesidades formativas prospectivas que se concretan en principios de funcionamiento comunitario (igualdad de oportunidades), en conocimientos de relevancia europea (nuevas tecnologías e idiomas) y en demandas de acomodación del mundo laboral a la lógica interna de la Comunidad.

Por lo tanto, Europa pretende proporcionar a su juventud los elementos necesarios para que se adecúe a la realidad socio-laboral y económica en la que se integra. Esta adecuación resulta especialmente relevante en relación a la inserción en el trabajo de este colectivo a través, esencialmente, del desarrollo de la formación inicial (metodológicamente diferenciada), que se constituye como un mecanismo de apoyo en la materialización de esta idea, de una manera especial, para los sujetos que se encuentran con problemas educativos -fracaso escolar- o de trabajo -parados-. Formación que se complementa con acciones de optimización permanente.

Estas ideas, unidas a las aportaciones referidas a las mujeres y a los minusválidos, propician un conocimiento de la dirección formativa de Europa en sus primeros años de desarrollo y ante una crisis económica de relevancia crucial. Se identifica, en esta línea, uno de los canales prioritarios que, en materia de política formativa, desarrolla la actual Unión Europea, considerándose las medidas precedentes el inicio de la actuación en este ámbito. Estas líneas de acción, posteriormente y de una manera especial en el momento presente, se consolidan en medidas programáticas concretas y adaptadas a la realidad socio-económica de la década de los años noventa.

3.- CONSOLIDACION DE LA ACTUACION INSTITUCIONAL.

3.1.- La formación en el marco de la política socio-laboral de la Unión Europea.

A partir de la concreción de las actuaciones iniciales dentro de la Comunidad, mediante las cuales se establece una política formativa básica que comienza su proceso de desarrollo con la institución de acciones concretas vinculadas a colectivos precisos y con problemas de integración productiva autónoma, se emprende una nueva etapa donde la formación profesional -inicial y continua- se relaciona con el empleo, el mercado de trabajo y la innovación tecnológica; es decir, se considera la capacitación como un elemento preciso de incidencia productiva. Esta dirección formativa se enmarca en una actividad europeizadora en la que el diálogo social, la participación conjunta y la ciudadanía comunitaria, prevalecen como los valores en los cuales se apoya la globalidad de las medidas y de los programas conformados en esta materia.

La Resolución del Consejo de 27 de junio de 1980 sobre orientaciones para una política comunitaria en relación al mercado de trabajo ⁴⁵, puede tomarse como punto de referencia para concretar la perspectiva comunitaria en materia de formación profesional durante la década de los años ochenta. En ella se reconoce como la función primordial de esa política, favorecer la adaptación cuantitativa y cualitativa de la demanda y de la oferta laborales por medio del ejercicio coherente e integral de las funciones de orientación, de formación y de readaptación profesionales.

En el marco de sus objetivos, se señala la conveniencia de asegurar que las estructuras de formación profesional, en sus distintos niveles, respondan a las exigencias siguientes: apoyar toda política encaminada a incrementar el volumen de empleo y a luchar contra el paro, reducir los desequilibrios, especialmente cualitativos, entre la oferta y la demanda de empleo, y conseguir una mejor integración del mercado de trabajo comunitario. En cuanto a los ámbitos de actuación, la postura del Consejo se define, en el área de la orientación, la formación y la readaptación profesionales, en los términos que a continuación se señalan:

- * Los sistemas de actuación profesional deben ser accesibles de manera más amplia a los jóvenes y a los solicitantes de empleo, así como, con carácter preventivo, a los trabajadores cuya situación laboral se encuentre amenazada.
- * La orientación profesional ha de favorecer la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres con respecto al acceso al empleo, además, debe tener en cuenta las informaciones disponibles sobre las transformaciones económicas y tecnológicas y aquellas relacionadas con la evolución de las cualificaciones profesionales.
- * Las actividades que tengan como finalidad esencial promover una política común de formación profesional y especialmente la optimización de sus distintos niveles formativos, han de relanzarse.
- * Las estructuras actuales deben adaptarse a las nuevas necesidades económicas y sociales.
- * Los vínculos entre la educación general y la formación profesional tienen que mejorarse, desarrollándose especialmente la formación en alternancia según las orientaciones de la Resolución de 18 de diciembre de 1979.
- * La Comisión ha de apoyar las reformas proyectadas por algunos Estados miembros para optimizar sus estructuras de formación y adaptarlas a las nuevas necesidades económicas y sociales.

Se identifica a la formación, a este respecto, como un elemento de crecimiento productivo, fundamentado en tres ejes concretos: la orientación, concebida como proceso inicial de ajuste entre las posibilidades del sujeto y las oportunidades socio-laborales del contexto europeo (Lázaro, 1991: 394); la cualificación, considerada un instrumento metodológicamente diversificado y progresivamente distribuido, y la

adecuación o adaptación de lo aprendido a una realidad productiva determinada. Estas aportaciones se apoyan, de una manera concreta, en dos actuaciones posteriores, concebidas en el marco de la formación profesional -inicial y continua- y constituidas como ampliación de las ideas precedentes. Las actuaciones descritas son: La *Resolución del Consejo de 11 de julio de 1983 relativa a las políticas de formación profesional de la Comunidad Europea para la década de los ochenta* ⁴⁶, y la *Resolución del Consejo de 2 de junio de 1983 sobre las medidas referidas a la formación profesional para las nuevas tecnologías de la información* ⁴⁷.

Esta última establece, específicamente, la base institucional para el programa Eurotecnet, que incide en el diagnóstico de las necesidades de formación ante la introducción de las nuevas tecnologías de la información en las empresas, de un modo preciso, en las pequeñas y medianas empresas y en las cooperativas. Y evidencia las consecuencias que esas tecnologías tendrán sobre el empleo y las condiciones de trabajo, con vistas a crear una atmósfera favorable a la puesta en práctica de acciones de cualificación apropiadas y destinadas a la integración productiva de estas tecnologías.

Al mismo tiempo, la primera se considera el fundamento general de varias actividades interesantes como son los programas de acción dirigidos a la optimización y el perfeccionamiento de los trabajadores extranjeros, minusválidos y desempleados de larga duración y los establecidos a favor de la igualdad de oportunidades de las mujeres en la formación y la profesión, ya mencionados y desarrollados posteriormente a través del conjunto de medidas programáticas tomadas por el Consejo al hacerse eco de los requerimientos de los Estados miembros en materia formativa.

Las tres Resoluciones aludidas tienen como misión primordial, la actualización de los principios formativos emanados de las orientaciones de 1963, adaptándolos a los requerimientos de la década de los ochenta, y en ellas se explicita que la formación, en esta nueva etapa, debe considerarse: el instrumento de una política activa de empleo destinada a promover el desarrollo económico y social, así como, la adecuación a las nuevas estructuras del mercado de trabajo; el medio para asegurar una preparación real de los jóvenes para la vida activa y para sus responsabilidades de adultos, y el mecanismo para la potenciación de la igualdad de oportunidades de todos los trabajadores en el ingreso en el mundo laboral y en el ejercicio de las diferentes actividades profesionales (Pérez Amorós, 1993: 234).

Durante este período, la actividad comunitaria en materia formativa adquiere un nuevo ritmo, no sólo cuantitativo, sino también cualitativo, donde la formación se inscribe más profundamente en la política de desarrollo social delimitada por la Comunidad. Resulta destacable, en este sentido, la creación en 1984, de un *programa de acción social comunitario a medio plazo* ⁴⁸, en el que se identifica a la capacitación como un factor de socialización productiva y se observa la necesidad europea de continuar buscando, en este área de desarrollo, los objetivos que se fijó en su origen (el pleno y mejor empleo). Además, asumida la interrelación entre la política económica y la política so-

cial, resulta relevante reconocer que los cambios impuestos por la mutación tecnológica se encuentran respaldados por una política de educación y de formación profesional, a distintos niveles, adaptadas a las presentes circunstancias mediante programas y acciones específicas, los cuales se encaminan a la promoción de la inserción profesional como proceso continuo y a la recualificación de las personas cuyo empleo se encuentre afectado por las transformaciones tecnológicas.

En esta misma línea, se incide de una manera especial en implicar la actividad formativa en un contexto de europeización creciente, potenciado ampliamente por la Comunidad, en concreto, durante esta década. Esta intencionalidad comunitaria sirve de fundamento a la *Cumbre de Milán*, celebrada el 28 y 29 junio de 1985 bajo el título la "Europa de los ciudadanos" ⁴⁹. En sus conclusiones más destacadas se promulgan importantes orientaciones para la política de educación y de formación profesional en Europa, tales como: el desarrollo de una conciencia europea a través de programas formativos de intercambio de jóvenes y trabajadores en el ámbito comunitario; el fomento de una concepción de la formación más global y destinada a los ciudadanos europeos sin discriminación alguna por razón de sexo o nacionalidad; así como, la movilidad formativa de los profesores y profesionales de la formación para el descubrimiento de Europa, de su cultura y de sus lenguas.

Se incide, por tanto, en la colaboración y en el intercambio de experiencias y personas -trabajadores, profesionales, profesores y alumnos-. Su finalidad consiste en potenciar el conocimiento de la unidad europea y constituirse en objetivo prioritario de la nueva, aunque inicial, concepción formativa, ligada a la apertura de fronteras y de mentes y fuente esencial de la apertura al saber y la innovación. Esta estructura comunitaria se apoya en el "diálogo social" como soporte, cuyas condiciones marco más representativas son: la libre circulación de personas e ideas, el reforzamiento monetario de la Comunidad, la flexibilidad del mercado de trabajo, la lucha contra el paro, la voluntad de coherencia comunitaria, la cooperación y la competencia industrial (de todas las organizaciones, incluidas las PYME). Todas ellas consolidadas a principios de 1985 a través de la I Comisión Delors ⁵⁰ y posteriormente mejoradas ⁵¹, aunque sus progresos en el campo de la formación se deban más al proyecto básico del CEDEFOP y, principalmente, a los acuerdos establecidos por los propios interlocutores sociales.

Un primer paso, derivado de esta estructura europeizante que imbuje a la Comunidad durante esta nueva etapa, consiste en la *Decisión del Consejo de 16 de julio de 1985 relativa a la correspondencia de cualificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de la CEE* ⁵². En ella se contempla como una meta fundamental, favorecer en los trabajadores la posibilidad de utilizar mejor sus cualificaciones, en especial, para su acceso a un empleo adecuado en otro Estado miembro; esto requiere, en consonancia con las exigencias profesionales prácticas convenidas de común acuerdo por los diferentes Estados, en lo que se refiere a los asalariados y en el marco del artículo 128 del Tratado, una acción común acelerada entre los distintos países y la Comisión para facilitar la correspondencia de las calificaciones de formación

profesional en la Comunidad, propiciando una mejor información al respecto.

El procedimiento a utilizar para establecer este tipo de correspondencia parte de la participación de los Estados miembros y de las organizaciones sociales a nivel comunitario ⁵³. Y se estructura de la siguiente manera: selección de profesiones o grupos de profesiones, elaboración de descripciones comunitarias referidas a los requisitos de cada profesión, aproximación de las calificaciones de formación profesional reconocidas en los Estados, delimitación de las instituciones responsables en materia de formación y especificación de las autoridades y organizaciones competentes para expedir o convalidar los diplomas, certificados o títulos comprobantes de la formación adquirida ⁵⁴. Todo esto, concebido como un punto de referencia global que se concreta en función de las características formativas y laborales de cada Estado miembro y en relación a tres objetivos de funcionamiento comunitario:

- * Contribuir a la creación de un mercado de trabajo para operarios cualificados y a su movilidad en una Europa que se unifica.
- * Posibilitar a la fuerza de trabajo presente y futura la utilización eficaz de las cualificaciones adquiridas en los diversos Estados miembros de la Comunidad, tanto para sus potenciales solicitudes de empleo en las empresas, como para lograr una colocación o un desarrollo de carrera personal adecuados.
- * Facilitar a las organizaciones empresariales y a los empresarios una búsqueda selectiva de la fuerza de trabajo adecuada y una oferta de empleos a escala europea.

La pretensión final consiste en favorecer la equiparación de los ciudadanos de los diferentes Estados miembros en relación a la adquisición de los conocimientos profesionales precisos para el acceso al empleo. En este sentido, se determina la *Resolución del Consejo de 22 de diciembre de 1986 sobre el programa de acción para el incremento del empleo* ⁵⁵. En la Resolución mencionada se considera a la formación como un elemento esencial para asegurar el crecimiento del empleo y disponer así, de una población activa con las competencias y cualificaciones específicas para hacer frente a las necesidades cambiantes de la Industria y del Comercio, principalmente, en una época de modificaciones rápidas debidas a la expansión de las nuevas tecnologías. Y se suscitan, a este respecto, distintas medidas formativas que se concretan a continuación:

a) El establecimiento de programas eficaces de formación y enseñanza profesional para jóvenes, llevados a cabo por los Estados miembros y destinados a favorecer el diálogo entre la escuela y el mundo del trabajo, la implicación activa de la Industria y el Comercio (en especial los de menor tamaño) en el desarrollo de los programas de formación, y la creación de medidas precisas de carácter formativo para los sectores más desfavorecidos de la población y para colectivos marginales como los minusválidos o los emigrantes.

b) El crecimiento de las perspectivas de empleo estable para los jóvenes que han finalizado sus estudios de formación profesional inicial.

c) La mejora de los niveles de formación profesional continua y de las posibilidades de reciclaje para los adultos, mediante la adopción de medidas destinadas a concienciar a los trabajadores respecto de la importancia que reviste la actividad formativa, tanto para estimular el crecimiento económico como para responder a las aspiraciones personales y profesionales de los individuos.

d) La puesta en marcha de una serie de acciones comunitarias destinadas a: superar ciertos obstáculos en el acceso a la formación para desempeñar determinadas profesiones que requieren conocimientos complejos y de alto nivel tecnológico, definir las necesidades de las empresas (en especial de las PYME) en materia de formación para el desarrollo, fundamentalmente, a nivel local, y especificar los tipos de formación más rentables respecto al avance tecnológico en el que se desenvuelve actualmente el mundo del trabajo.

Estas aportaciones se conciben para favorecer la libre circulación de trabajadores que constituye un reto de desarrollo y unidad europea y que necesita medidas concretas en materia de formación, si se consolida la pretensión comunitaria relativa a la equiparación de las profesiones, la recualificación de las personas con conocimientos obsoletos, la potenciación de la igualdad de oportunidades en el acceso al empleo y el incremento de la actividad económica de la Comunidad ante los rápidos y variados cambios que, en el ámbito de las nuevas tecnologías y la innovación, particularmente, están produciéndose en el área laboral.

En consonancia con estos planteamientos, resulta interesante destacar la postura de los interlocutores sociales en lo relativo a la promoción de la formación como recurso de ampliación de competencias económicas y productivas en Europa. Estas afirmaciones han determinado el que los representantes de UNICE (Unión de la Industria de la Comunidad Europea), CES (Confederación Europea de Sindicatos) y CEEP (Confederación Europea de Empresas Públicas), entre otras organizaciones sociales comunitarias, se hayan mostrado en numerosas ocasiones ⁵⁶, receptivos ante la idea de desarrollar acciones formativas y motivacionales para el personal de la empresa, así como, favorecer la información y la consulta de los trabajadores y de sus representantes, con ocasión de la introducción de nuevas tecnologías en las organizaciones ⁵⁷. Estos interlocutores sociales muestran, al mismo tiempo, la intención de fomentar el diálogo social a nivel comunitario, estudiando especialmente los problemas vinculados a la mejor adaptabilidad y flexibilidad de las empresas europeas (particularmente las PYME), con el fin de hacerlas más competitivas, y mejorar de esta manera las condiciones de trabajo y de empleo ⁵⁸.

La preocupación socio-laboral evidenciada por la Comunidad globalmente y por sus instituciones y organismos de una manera expresa, se fundamenta, de forma especial, en la formación como criterio de desarrollo. No obstante, al hacer referencia a este concepto se incide en sus dos vertientes, es decir, en el ámbito inicial y en el continuo.

En este sentido, la diversificación de las medidas es mayor y, paulatinamente, adquiere una consistencia normativa particular.

En lo referente a la política de iniciación formativa resultan destacables las *Conclusiones del Consejo de 9 de marzo de 1987 relativas a la formación profesional de los jóvenes en la Comunidad Europea*, donde se mantiene como una de las inquietudes comunitarias fundamentales la potenciación de la capacitación de la juventud para que sea capaz de hacer frente a las transformaciones productivas del futuro ⁵⁹. Se respalda con ello, las afirmaciones establecidas en el *Congreso de la Haya* de 26 y 27 de junio de 1986 relativas a los esfuerzos necesarios para fomentar el empleo de los jóvenes que finalizan sus estudios, traducidos en un conjunto de postulados específicos promulgados por el Consejo, en el sentido siguiente ⁶⁰:

a) Resulta esencial que los jóvenes, después de concluir el período de escolaridad obligatoria a tiempo completo, se beneficien de una enseñanza profesional y de programas de formación de calidad, del acceso a cualificaciones reconocidas, especialmente, aquellas que permitan aprovechar las posibilidades de las nuevas tecnologías, de acciones de perfeccionamiento con una duración al menos de seis meses, ampliable hasta dos años o más, y de cualificaciones concretas destinadas a actividades profesionales tradicionales en caso de que el desarrollo tecnológico no esté avanzado.

b) Debe estimularse a las empresas (en especial a las PYME) para que inviertan más en formación profesional continua.

c) Es indispensable la cooperación entre todos los implicados en el ámbito de la formación profesional, particularmente inicial; tanto de los Ministros de Trabajo y de Educación, como de los interlocutores sociales, las instituciones educativas, los servicios de orientación y los propios jóvenes.

Como complemento a estas ideas y dentro del proceso de capacitación continua promovido por la Comunidad, merece la pena detenerse en las *Conclusiones del Consejo de 15 de junio de 1987 relativas al desarrollo de la formación profesional permanente en la empresa de los trabajadores adultos por cuenta ajena* ⁶¹. En ellas, se estima que la consecución del mercado interior y la realización de progresos tecnológicos en la Comunidad, habida cuenta fundamentalmente de la importancia de los cambios en este área, exige un esfuerzo considerable en el ámbito de la formación de los empresarios y de los trabajadores, en aras de una gestión más eficaz de los recursos humanos y de una mejora de la productividad en la empresa; existiendo, a este respecto, tres objetivos preeminentes que determinan una actividad formativa de estas características ⁶²:

1. La valorización de los conocimientos adquiridos en una perspectiva de transferencia y difusión.
2. El desarrollo de nuevos productos y métodos formativos.
3. El estímulo de la innovación en todos los niveles, en colaboración con los interlocutores sociales y las

personas directa o indirectamente implicadas en la actividad formativa establecida.

Estas circunstancias se constituyen en el desencadenante de la actuación programática comunitaria, encaminada a desarrollar la formación profesional permanente ⁶³. Una tipología formativa que: debe centrarse en los trabajadores adultos por cuenta ajena en las empresas, permitiendo, no obstante, la participación de personas en busca de empleo, incluidas aquellas carentes de especialización ⁶⁴; ha de tener en cuenta las características de las pequeñas y medianas empresas a fin de fomentar y mejorar el nivel de especialización profesional en estas organizaciones; debe preocuparse de los posibles problemas específicos de las mujeres en materia de formación profesional permanente; tiene que sensibilizar, de la manera más adecuada, a todos los medios interesados en las ventajas y posibilidades de formación profesional continuada; ha de tomar en consideración la importancia de la formación de los profesores, la utilidad de la movilidad de los profesionales formativos y las posibilidades de asistencia técnica; debe fomentar las especializaciones profesionales reconocidas y la capacitación necesaria para el ejercicio profesional; tiene que determinar temas de interés común para el desarrollo, y potenciar el intercambio de los resultados de investigaciones disponibles.

En este contexto, las *Conclusiones del Consejo Europeo de Hannover de 27 y 28 de junio de 1988* ahondan precisamente en la trascendencia productiva de las acciones formativas, especificándose la imperiosa necesidad de llevar a cabo las medidas imprescindibles en materia de formación que favorezcan el desarrollo económico y social de la Comunidad, de manera especial, de cara al Mercado Unico ⁶⁵. Se destaca, a este respecto, cómo la acción comunitaria debe contribuir a racionalizar el empleo de los recursos humanos disponibles y a preparar el cambio y el futuro ajuste técnico. La reforma de los sistemas de formación, en particular la formación continua, se configura como un factor determinante para alcanzar estos objetivos. Ideas, éstas últimas, rescatadas de las *Conclusiones del Consejo Europeo de Rodas de 2 y 3 de diciembre de 1988* ⁶⁶.

Por consiguiente, de la simple lectura de los textos mencionados, se puede comprobar que durante la década de los ochenta la actividad comunitaria en materia de formación ha adquirido una dimensión más amplia al incorporar a su acervo nuevas cuestiones propias de aquélla. Se advierte, de esta manera, que sin perder de vista la relación que existe y debe existir entre la política comunitaria sobre empleo y las políticas comunes de formación profesional y, al mismo tiempo, su inclusión en la política social europea, la Comunidad ha centrado su actividad en ciertos puntos concretos: configurar la incorporación de algunos colectivos -especialmente los jóvenes- a la vida activa, entender ésta, a su vez, como instrumento para la promoción de la igualdad de oportunidades de los trabajadores en el acceso al mercado de trabajo y a la promoción profesional, fomentándola en el campo concreto de las nuevas tecnologías, y atender a la imperiosa necesidad de establecer la

correspondencia de las cualificaciones profesionales y la equivalencia de títulos académicos (Pérez Amorós, 1993: 235).

Como consecuencia, la política formativa dentro de la Comunidad se consolida como un proceso inacabado de capacitación continua, en el que se incluyen medidas de iniciación y de perfeccionamiento, vinculadas todas ellas a tres factores fundamentales: la innovación tecnológica, las demandas del mundo del trabajo y las necesidades individuales. Criterios que evolucionan desde el ámbito actitudinal, mediante la valoración de los aprendizajes, hasta el expresamente cognitivo, en el que se incide de manera especial en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas encaminadas al desarrollo personal y productivo, a la implicación en la tarea y a la resolución de problemas. El objetivo final consiste, por tanto, en potenciar la cualificación y concretamente la utilización de la misma en beneficio del sujeto y de la actividad socio-laboral en la que se encuentra inmerso.

3.2.- Los Fondos estructurales como mecanismo de financiación de la formación a escala europea.

Cualquier mecanismo de formación que vaya a ser implantado necesita un apoyo económico añadido que potencie esa acción y que haga posible su desarrollo. En este sentido se delimitan las funciones de los Fondos Estructurales y, en particular del Fondo Social Europeo ⁶⁷. Sus objetivos consisten concretamente en facilitar la inserción profesional de los jóvenes (objetivo N° 4) y en combatir el paro de larga duración (objetivo N° 3). Estos objetivos, actualmente, se encuentran reagrupados en uno único (N° 3), completado por otro nuevo (N° 4) que se establece en el marco del nuevo Tratado de la Unión Europea y que está destinado a favorecer la adaptación de los trabajadores a los cambios industriales y a la evolución de los sistemas de producción, anticipando de esta manera las tendencias del mercado de trabajo para promover el conocimiento de las necesidades de cualificación y asegurar las acciones del Consejo relativas a medidas de orientación, formación y recualificación.

Para la consecución de los objetivos mencionados se articulan varias *funciones preeminentes*, que se mencionan a continuación:

* En el marco del artículo 123 del Tratado de la Unión Europea (mejora de las posibilidades de empleo) y, sobre la base de las decisiones aprobadas o que puedan aprobarse en virtud del artículo 126 del mismo (educación, formación profesional y juventud), el Fondo Social Europeo tiene como atribuciones prioritarias: el apoyo, en toda la Comunidad, a las acciones de formación profesional en sus diferentes niveles, y las ayudas a la contratación con el fin de luchar contra el paro de larga duración, integrar a los jóvenes en la vida profesional y fomentar la adecuación de las necesidades laborales a las políticas de empleo.

* Los colectivos a los que se puede conceder la ayuda del Fondo Social Europeo son los siguientes:

- a) Parados de larga duración.

- b) Jóvenes después del período de escolaridad obligatoria a tiempo completo.
- c) Trabajadores amenazados de paro por falta de cualificación.
- d) Empleados y dirigentes de PYME.

Para llevar a cabo estas medidas la Comunidad debe actuar como complemento de las acciones nacionales correspondientes o como contribución a las mismas. Existe, a tal efecto, una estrecha concertación entre la Comisión europea, el Estado miembro interesado y las autoridades competentes designadas por él mismo a nivel nacional, regional, local o de otro tipo, persiguiendo todas las partes el logro de un objetivo común. Esta concertación se denomina "cooperación" y abarca la preparación, financiación, seguimiento y evaluación de las acciones.

En definitiva, el Fondo Social Europeo se conforma como un instrumento financiero aplicable a deficiencias formativas precisas, determinadas en función de ciertos criterios, como son: la población receptora (jóvenes, parados, trabajadores de PYME), los objetivos planteados (luchar contra el paro y potenciar la reconversión industrial de las empresas ante la innovación tecnológica) y la estructura territorial en la que se desenvuelve (local, regional, nacional o comunitaria). Todo ello, enmarcado en una política de cooperación que beneficia, tanto a los propios participantes, como a los Estados miembros en los que éstos se inscriben y a la expansión económica global de la actual Unión Europea.

Por otra parte, se potencia la *coordinación de las intervenciones de los Fondos Estructurales con las del Banco Europeo de Inversiones y con las de los demás instrumentos financieros existentes* ⁶⁸. Estas intervenciones hacen referencia, fundamentalmente, a las financiaciones necesarias para poner en marcha aquellas medidas imprescindibles de cara a la reconversión industrial de zonas en declive y con relación a la potenciación de las zonas rurales en decadencia. A ello se añade, como un postulado importante, el diseño de medidas formativas y de desarrollo del empleo en aquellas áreas que no se encuentran contenidas en la cobertura del Reglamento (CEE) N° 2052/88 (actualmente Reglamento (CE) N° 2081/93), con la finalidad de cualificar a los parados de larga duración, a los trabajadores y a los jóvenes que no pertenezcan a los objetivos prioritarios establecidos en el Reglamento mencionado.

Los Estados miembros han de indicar en los planes de formación que vayan a establecerse (cada uno de los cuales abarcará un período de tres a seis años), los elementos propios de cada uno de los Fondos, incluido el volumen de la ayuda solicitada, procurando que esos planes tengan en cuenta las políticas comunitarias.

En el marco de la cooperación, la Comisión y los Estados miembros deben garantizar un seguimiento eficaz de la utilización de la ayuda de los Fondos respecto a la estructura comunitaria de apoyo y a las acciones específicas -programas, proyectos y actividades-. El seguimiento se tiene que realizar mediante informes elaborados con arreglo a procedimientos aprobados de común acuerdo, controles por sondeo y

comités creados al efecto (comité de desarrollo y reconversión regionales, comité de estructuras agrícolas y desarrollo rural o comité de gestión para las iniciativas comunitarias).

La evaluación también se debe inscribir en el ámbito de la cooperación. Las autoridades competentes de los Estados miembros han de prestar, en su caso, la contribución necesaria para que el control pueda llevarse a cabo de la manera más eficaz posible. En este contexto, es posible emplear, en el proceso valorativo, los distintos elementos que ofrezca el sistema de seguimiento para delimitar el efecto socio-económico de las acciones, en estrecha colaboración con los comités establecidos a este efecto.

Consecuentemente, a través de las orientaciones mencionadas se amplía el territorio de aplicación de las acciones formativas en la Comunidad, diversificando el mismo. Es decir, se incide especialmente en la reconversión industrial de zonas en declive y, en particular, de zonas rurales en decadencia. Desde esta perspectiva, la formación se adapta a los diferentes sectores económicos (fundamentalmente al industrial y al agrario), y encuentra como soporte financiero un nuevo mecanismo, como es el Banco Europeo de Inversiones.

En este orden de cosas, se determinan las *disposiciones de aplicación del Reglamento (CEE) N° 2052/88, en lo relativo concretamente al Fondo Social Europeo*, que reconocen la participación del mismo en la financiación de las acciones de formación (en sus distintos niveles), complementadas, en su caso, con medidas de orientación profesional ⁶⁹. Se incide, por tanto, en la acción de cualificación y en la previa guía del sujeto en relación a sus motivaciones personales y a sus capacidades específicas. En este marco, el Fondo destina hasta un 9% de su dotación anual (para el período 1994-1999 específicamente) a la financiación de acciones de carácter innovador cuya finalidad consista en confirmar nuevas hipótesis sobre el contenido, la metodología y la organización de la cualificación y, con carácter más general, respecto al desarrollo del empleo, con vistas a sentar las bases para una intervención ulterior del Fondo en los distintos Estados miembros.

De manera particular, cabe destacar a este respecto el respaldo económico ofrecido a iniciativas comunitarias específicas dentro del ámbito formativo, como son: Euroform (para favorecer nuevos modelos de formación), Now (para fomentar la igualdad de oportunidades formativas) y Horizon (para facilitar el acceso de los discapacitados al mercado de trabajo).

La formación profesional -inicial y continua- que se defiende desde este punto de vista, incluye toda actuación destinada a proporcionar las competencias concretas para ejercer en el mercado laboral uno o varios empleos especializados, así como toda acción de un contenido tecnológico adecuado exigido por las mutaciones técnicas, las necesidades y la evolución del mundo del trabajo. Asimismo, integra toda actividad de cualificación y de perfeccionamiento profesional necesaria para utilizar nuevos mecanismos de producción y de gestión en pequeñas y medianas empresas ⁷⁰.

La importancia del Fondo Social Europeo en el ámbito del desarrollo de la formación resulta, por tanto, evidente al constituirse como el instrumento financiero más relevante y el más indicado para promover actuaciones destinadas a colectivos -concretamente las PYME- con dificultades económicas para potenciar unidireccionalmente la actividad formativa y para descubrir sus propias deficiencias a tal efecto. Además, la determinación de la estructura organizativa de las medidas (donde se reflejan los objetivos, la población receptora, la ubicación de la acción, el período temporal para su ejecución, la evaluación de los resultados obtenidos y el seguimiento de los mismos), facilita la precisión de las mismas y un efecto optimizador real y adaptativo a la realidad productiva concreta a la que se dirige.

Como complemento a todo ello y con respecto a la política económica y de empleo, se establecen las *Orientaciones para las intervenciones del Fondo Social Europeo sobre la lucha contra el desempleo de larga duración y la inserción profesional de los jóvenes* (Objetivos N° 3 y N° 4 adoptados con motivo de la reforma de los fondos estructurales que se estable en 1988 y actualmente refundidos en uno sólo), en unión con el apoyo a la reconversión industrial ⁷¹. Estas orientaciones, conforme al artículo 4 del Reglamento (CEE) N° 4255/88 (incluido en el artículo 1 de la actualización de 1993), definen los ejes políticos en el campo de la formación y el empleo en los que han de inscribirse las medidas que puedan contar con ayuda del Fondo.

De conformidad con estos planteamientos, la realización del mercado interior va a propiciar nuevas necesidades de formación y hará aún más necesaria una elevación general de las cualificaciones. El mundo de la empresa evoluciona, las jerarquías profesionales se transforman y antiguas profesiones desaparecen o cambian de contenido, mientras que surgen nuevas funciones. Esta situación está provocando el incremento del desempleo, lo que ha motivado a los Estados miembros a adoptar medidas como las siguientes:

- * Mayor impulso a la formación profesional (inicial y continua) en favor del colectivo de desempleados.
- * Relación más estrecha entre formación e inserción profesional, haciéndose hincapié en la calidad de los cursos y en su capacidad para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo.

Desde esta perspectiva y en el ámbito de desarrollo de la Comunidad, más de cinco millones de personas menores de 25 años buscan empleo ⁷². El desempleo juvenil afecta en primer lugar a los individuos cuya inserción o reinserción en el mercado laboral presenta dificultades debido a una falta de formación o de experiencia, a que sus cualificaciones no se adaptan a las necesidades del mercado o a una minusvalía física o mental. Ante esta situación, las medidas adoptadas por los diferentes Estados miembros se destinan a determinados ámbitos aplicativos, como son:

- El incremento de cursos de formación que incluyan períodos de experiencia profesional.

- El fomento de iniciativas para potenciar nuevas vertientes formativas.

El papel de las presentes orientaciones consiste en cumplir estas exigencias, determinando líneas específicas para el desarrollo de una política de empleo y formación que la Comisión tome en consideración en el momento de definir las medidas comunitarias de apoyo, elaboradas a partir de los planes exhibidos por los Estados miembros. Estas líneas se definen en función de ciertos requisitos que se especifican a continuación:

Requisitos Generales.

a) Propiciar aquellas acciones realizadas conjuntamente por organismos de formación pertenecientes a dos o varios Estados miembros o reconocidos a nivel comunitario, que incluyan intercambios de programas de formación, profesores o participantes.

b) Asegurar una financiación de acciones de formación realizadas en relación con programas comunitarios de investigación y desarrollo, en favor de personas que vayan a ocupar empleos específicos.

c) Apoyar las acciones que supongan una innovación, ya sea en cuanto a contenidos, en cuanto a métodos o en cuanto a la organización de las formaciones que se propongan.

d) Fomentar aquellas acciones de cualificación y empleo organizadas a petición de empresas y que traigan consigo una inversión productiva, especialmente, en sectores sensibles a la realización del gran mercado o en pequeñas y medianas empresas, incluidas las cooperativas y las asociaciones empresariales.

e) Mejorar e incrementar la eficacia de los sistemas y estructuras de formación a través de objetivos concretos, si es posible, cuantificables.

f) Favorecer las medidas de optimización para colectivos subrepresentados en el mundo laboral (minusválidos, mujeres o emigrantes).

Requisitos Específicos.

1. Dar a los desempleados de larga duración la oportunidad de realizar una formación que les lleve de su situación actual a la consecución de cualificaciones elevadas, apropiadas a sus posibilidades, adaptadas a las necesidades del mercado y acompañadas por exigencias en el mundo laboral como mejor medio para rentabilizar económica y socialmente las inversiones. Las acciones que lleva consigo este requisito son: la combinación de varios tipos de medidas para que la formación contribuya realmente a la inserción profesional y a la integración social; el aprovechamiento de los potenciales locales de desarrollo del empleo; así como, la formación e inserción de mujeres que, tras una larga interrupción, intenten reintegrarse en el mercado de trabajo.

2. Proporcionar a los jóvenes que abandonen la escolaridad sin haber adquirido conocimientos básicos, una formación profesional inicial que les garantice cualificaciones apropiadas a sus

peculiaridades, adaptadas a las necesidades del mercado y acompañadas por experiencias laborales, de una duración no superior a la formación teórica, que les propicie su primer empleo estable; unir esta formación básica a una experiencia profesional en empresas o centros apropiados, dando preferencia a aquellas acciones que permitan obtener una cualificación reconocida, e impartir formaciones que conduzcan a la obtención de conocimientos elevados que requieran la utilización substancial de nuevas tecnologías exigidas por el mundo laboral.

Estos instrumentos comunitarios se basan fundamentalmente en la financiación de medidas formativas y de apoyo al empleo que fomenten la inserción en el trabajo de los parados de larga duración, de los jóvenes desempleados y de los trabajadores con necesidades de cualificación concretas -función ejercida en particular por parte del Fondo Social Europeo-. Precisamente, en el marco del plan de los objetivos 3 y 4 de lucha contra el paro de larga duración y de inserción profesional de los jóvenes (actualmente refundidos en uno), se han ido desarrollando un conjunto de actuaciones que se estructuran en torno a las medidas siguientes:

- a. Medidas de formación ocupacional para jóvenes menores de 25 años.
- b. Acciones de formación profesional en Escuelas Taller.
- c. Actividades de formación profesional ocupacional para parados de larga duración.
- d. Cursos de formación profesional ocupacional para mujeres situadas en actividades productivas en las cuales se encuentren subrepresentadas y ante necesidades particulares de reinserción profesional.
- e. Actuaciones de formación profesional ocupacional para minusválidos.
- f. Medidas de formación profesional ocupacional para emigrantes e inmigrantes.
- g. Actividades de formación de formadores.
- h. Acciones de formación profesional ocupacional para desempleados, en relación al autoempleo, al empleo en cooperativas y en sociedades laborales.
- i. Cursos de formación profesional inicial para la capacitación agraria de los jóvenes menores de 25 años.

Estas acciones se completan con aquellas desarrolladas en virtud del nuevo objetivo N° 4, que se constituye como un enfoque específico de la problemática competitividad-empleo-formación y está orientado al apoyo de los trabajadores en activo y de las empresas que deben hacer frente a las reconversiones industriales. Cuatro son sus ejes de actuación fundamentales ⁷³:

- a) La previsión de las tendencias del mercado y de las necesidades de cualificación y de competencias mostradas por los trabajadores y dirigentes -en especial los pertenecientes a pequeñas y medianas empresas-.
- b) El desarrollo del esfuerzo en formación, orientación y asesoramiento, cuyo objetivo consiste en evitar la exclusión

profesional de los trabajadores de las empresas afectadas por las transformaciones industriales -particularmente PYME- y por la evolución de los sistemas de organización, así como capacitar a los empleados para que se conviertan en uno de los factores del incremento de la competitividad de las empresas europeas. Capacitación establecida en relación a temas como la organización del trabajo, los cambios tecnológicos, los nuevos procesos de producción, los requisitos medioambientales o la mejora de la productividad.

c) La mejora de los sistemas y estructuras de formación destinados a adaptar las medidas de cualificación a las necesidades mostradas por las personas correspondientes. Medidas como el apoyo a la creación de mecanismos de formación continua implicados en las organizaciones empresariales, la formación de formadores, la inversión en útiles educativos, contenidos pedagógicos y nuevos soportes o el desarrollo de redes entre empresas, institutos de investigación y centros de cualificación.

d) La asistencia técnica que abarca diferentes ámbitos como la coordinación y organización de la cooperación, la publicidad y difusión de la información relativa a los resultados de las acciones o la puesta en práctica de proyectos individuales, el seguimiento y la evaluación de las acciones.

En definitiva, los Fondos Estructurales y, en particular, el Fondo Social Europeo, se constituyen en una herramienta financiera de relevancia precisa dentro de la Comunidad. A este respecto, la actual Unión Europea potencia esta actividad, manteniendo sus objetivos iniciales -mejorar las posibilidades de empleo de los trabajadores dentro del Mercado Único-, aunque incrementando sus tareas básicas (promover las facilidades de empleo y la movilidad geográfica y profesional de los asalariados), que se complementan ahora con el papel que se le confía, consistente en la adaptación de los activos a las transformaciones industriales y a la evolución de los sistemas de producción. Esta adaptación se lleva a cabo a partir de la formación y la reconversión profesional, abiertas a todos los sectores de actividad y a los diferentes tipos de empresas, sin discriminación alguna ⁷⁴.

La presente estructura formativa se destina a colectivos específicos, como son: los jóvenes, los parados o los trabajadores en activo, fundamentalmente, los pertenecientes a pequeñas y medianas empresas. El período de desarrollo de las acciones a financiar, rigurosamente establecidas, se concreta en tres a seis años. Existe además una preocupación especial por la innovación formativa mediante el respaldo de iniciativas específicas como Euroform (nuevos modelos de formación), Now (igualdad de oportunidades) y Horizon (incorporación de los discapacitados al trabajo), y dos resultan sus factores determinantes, es decir, el control y seguimiento de las actividades y la calidad de la formación como respuesta efectiva y real a las demandas del sistema productivo.

Por consiguiente, la aplicación de los Fondos estructurales y, en especial, del Fondo Social Europeo, orientan su funcionamiento a partir de los principios básicos de concentración, programación, asociación y adicionalidad, al mismo tiempo que se mejoran los procedimientos de coordinación, decisión, gestión y control. Estos procedimientos y guías de acción habrán de regularse de acuerdo al criterio de subsidiariedad establecido para las actuaciones llevadas a cabo por la actual Unión Europea en colaboración con las distintas instancias nacionales, regionales y locales de sus Estados miembros

75.

3.3.- La formación empresarial como política estructural concreta.

Las propuestas formativas comunitarias de los años ochenta y su apoyo económico a través de los Fondos Estructurales, especialmente, del Fondo Social Europeo como instrumento de financiación de las mismas, se constituyen en el punto de partida de la política estructural de la Comunidad en materia de formación profesional, inicial y continua. En este contexto, a finales de la década en estudio, la concreción de las medidas en Europa comienza a adquirir una dimensión más precisa y encaminada al desarrollo de la capacitación de sus ciudadanos a partir de la identificación de los postulados formativos comunes a los diferentes Estados miembros, a su adecuación a la realidad socio-laboral circundante y al Mercado Unico; promoviendo particularmente la tecnificación de los conocimientos (aprendizaje práctico y adaptativo) y la integración de los países europeos del centro y el este en la optimización educativa de la Comunidad.

Como primer elemento constitutivo de la nueva política formativa, se establece un *sistema general de reconocimiento para títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años, fundamental a efectos profesionales* ⁷⁶. Se aplica a todos los países comunitarios que se propongan ejercer, por cuenta propia o ajena, una profesión regulada en un Estado miembro de acogida. Se considera como *profesión regulada*, la actividad o conjunto de actividades profesionales, legalmente establecidas, y que son calificadas como profesión en un Estado miembro. Y como *Estado miembro de acogida*, a aquél en el que un nacional de otro país solicite ejercer una profesión que en el primero se encuentre regulada y que no sea ese el Estado en el que haya obtenido su título o en el que haya ejercido por vez primera la actividad de que se trate.

De igual manera, se considera como título cualquier certificado u otro diploma, así como cualquier conjunto de éstos, expedidos por una autoridad competente en un Estado miembro, que acredite que el titular ha cursado con éxito un ciclo de estudios postsecundarios de una duración mínima de tres años en un centro de enseñanza superior acreditado y que justifique que él mismo posee las cualificaciones profesionales requeridas para acceder a una profesión regulada o ejercerla en dicho Estado miembro. Se define como *actividad profesional regulada*, aquella cuyo acceso, ejercicio o alguna de sus modalidades de ejecución

en un Estado miembro estén sometidas directa o indirectamente, en virtud de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas, a la posesión de un título. Y, como *experiencia profesional*, la práctica efectiva y lícita en un Estado miembro de la profesión de que se trate.

Es necesario, igualmente, que exista un *período de prácticas* consistente en el ejercicio de una profesión regulada bajo la responsabilidad de un profesional cualificado en el Estado miembro de acogida, eventualmente acompañado de una formación complementaria. El período de prácticas es objeto de una evaluación por parte de la autoridad competente designada por el Estado miembro de acogida. En este sentido, resulta imprescindible una *prueba de aptitud*, es decir, un examen que abarque únicamente los conocimientos profesionales del solicitante, efectuado por las autoridades competentes del Estado miembro de acogida, y mediante el que se apreciará la aptitud del aspirante para ejercer en dicho Estado miembro una profesión regulada.

L a precisión terminológica efectuada evidencia, por tanto, una apertura comunitaria hacia la europeización de la formación y la ruptura de fronteras formativas entre los diferentes Estados miembros, propiciándose un enriquecimiento global y recíproco, tanto en dirección a los participantes como en relación a los países de acogida.

Estas medidas se ven completadas con un *segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales* que, partiendo de postulados similares al precedente, se caracteriza por los elementos que se mencionan a continuación ⁷⁷:

1. Se fundamenta en el principio de que la existencia de ciclos de enseñanza diversificados en función de los Estados miembros existentes en la Comunidad, cuyo objetivo reside no obstante en formar profesionales aptos para el ejercicio de la misma actividad, proporcionan cualificaciones similares a los profesionales interesados.

2. Consiste en un sistema complementario y autónomo del sistema general inicial.

3. No resulta aplicable a las profesiones que ya se benefician, en virtud de las directivas vigentes (diversificadas en razón de ramas de actividad ⁷⁸), de un reconocimiento de sus cualificaciones profesionales.

4. Abarca los dos niveles de la formación profesional que no cubre el sistema general inicial, esto es: el correspondiente a la capacitación adquirida en un ciclo de estudios secundarios y el relativo a la formación obtenida en un ciclo de estudios postsecundarios denominado "corto", con una duración inferior a tres años (y mínima de un año).

5. Admite por certificado cualquier titulación de formación - o conjunto de las mismas -, expedida por la autoridad competente en un Estado miembro, que acredite al titular la conclusión de un ciclo de estudios o de formación profesional realizados en un centro de cualificación o en una empresa o alternadamente en ambos, y completado, en su caso, por el período de prácticas suplementarias que se requiera. A ello se une la determinación de un nuevo instrumento valorativo denominado "certificado de competencia", expedido a raíz de una evalua-

ción de las cualidades personales, de las aptitudes o de los conocimientos del solicitante, considerados fundamentales para el ejercicio de una profesión por parte de una autoridad designada de conformidad como las disposiciones legales, reglamentarias o administrativas de un Estado miembro, sin que se requiera la prueba de una formación previa.

6. Y constituye una innovación tanto en su filosofía como en sus mecanismos aplicativos. Por esta razón, la Comisión se concede un plazo de cinco años de adaptación del sistema antes de efectuar su evaluación (la cual se llevará a cabo cada dos años, una vez el sistema se haya implantado).

Concretamente, con una finalidad valorativa, se han desarrollado cuatro ejes de acción para fomentar sinergias entre los diversos tipos de reconocimiento de diplomas de formación ⁷⁹:

1) *La información*: intercambio de conocimientos sobre los sistemas educativos de los Estados miembros y cooperación entre las organizaciones reguladoras de los mismos, apoyándose en programas de cualificación globales como Sócrates y Leonardo d Vinci -analizados en el capítulo siguiente- para sistematizar la colaboración.

2) *Las redes académicas y profesionales*: lugares de encuentro entre universitarios y profesionales, en unión con las autoridades tutelares de los diversos Estados miembros, con la intención de intercambiar perspectivas y puntos de vista formativos.

3) *La adaptación consensuada de las formaciones*: dinamización de la colaboración interuniversitaria fomentada por la Unión Europea, tanto en lo relativo a los cursos como en lo referente a los contenidos, y en el marco de programas como Erasmus, Lingua o Comett -examinados profundamente con posterioridad-.

4) *La evaluación de la calidad de la capacitación*: identificación de los puntos débiles, potenciación de los puntos fuertes, adecuación sectorial de la formación a las necesidades del mercado laboral y a las más específicas de cada profesión y reforzamiento de la confianza mutua, base del reconocimiento de los títulos de formación a todos los niveles ⁸⁰.

Como consecuencia, esta estructura normativa potencia, por un lado, el mercado interior, que implica un espacio sin fronteras internas en el cual la libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales debe garantizarse de acuerdo con las disposiciones del Tratado de la CEE (artículo 8 A); suprimiendo cualquier obstáculo entre los Estados miembros para el desarrollo de estos derechos (Artículo 3 c). Estas afirmaciones significan, en particular para los nacionales de los diferentes países comunitarios, la facultad de ejercer una profesión, por cuenta propia o ajena, en un Estado miembro distinto de aquél en el que hayan adquirido su cualificación.

Y, por otro lado, se contempla la equiparación en el reconocimiento de las titulaciones profesionales relativas, en primer lugar,

a formaciones de grado medio y superior que propician saberes postsecundarios. Y, en segundo lugar, a aquellas que favorecen la adquisición de conocimientos formativos de carácter propiamente secundario o postsecundario, pero de breve duración. Es decir, se promueve el reconocimiento de las capacidades como vehículos para el desarrollo de la persona en su actividad profesional, diferenciadas por niveles, pero no discriminadas por este motivo. Desde esta perspectiva, se reconocen distintos tipos y grados formativos desarrollados para fomentar la cooperación europea en materia de titulaciones y proporcionar un equilibrio comunitario en el ámbito de la transferencia de títulos y saberes a lo largo y ancho de la Comunidad ⁸¹.

Esta aproximación a la formación en Europa desde el ámbito reglamentario se complementa con la potenciación de acciones precisas en los diferentes campos aplicativos de los conocimientos adquiridos. Una de estas actuaciones se concreta en relación a una acción específica destinada al desarrollo de la *formación profesional continua*, por la que se invita a los Estados miembros a introducir este nivel formativo en las estrategias de desarrollo a medio plazo, tanto de las empresas (grandes y PYME), como de los sectores (públicos y privados) implicados, a fin de impulsar un índice de competitividad económica efectivo ⁸².

Se facilita, al mismo tiempo, la introducción de la formación profesional continua en las políticas locales, regionales y nacionales relativas al empleo, en la perspectiva de una mejor gestión provisional de éste, para reforzar las infraestructuras de formación, fundamentalmente en las regiones desfavorecidas, a fin de conseguir el objetivo de la cohesión económica y social promovido por la Comunidad.

Dos son las tendencias hacia las que se dirige la actividad comunitaria dentro de este contexto. Una se determina como la referente al reforzamiento de la interacción entre la formación inicial y continua para asegurar una verdadera cualificación profesional de cara a satisfacer las necesidades del mercado de trabajo. Para ello, se considera necesario desarrollar fórmulas específicas de formación en alternancia que aseguren la conexión entre la formación recibida en la empresa y la procedente del exterior; motivando a los poderes públicos para que pongan en marcha medidas formativas encaminadas a la expansión empresarial, esencialmente, la de las pequeñas y medianas empresas.

Otra se define como la relativa al reciclaje profesional de los trabajadores que se encuentran amenazados por reconversiones profesionales emanadas de los cambios económicos y tecnológicos; así como, las que tienden a optimizar la situación profesional de los colectivos parados o con dificultades de integración en el mundo laboral y de todos los asalariados de la Comunidad. Se hace especial hincapié, a este respecto, en la formación profesional de los directivos, gestores y trabajadores de las pequeñas y medianas empresas y de las cooperativas.

Esta dirección formativa adquiere un sentido más aplicativo en relación a una nueva medida que determina las actuaciones comunitarias en materia de *formación profesional permanente* ⁸³. Esta medida nace como resultado del consenso alcanzado entre los responsables políticos y socioeconómicos, es decir, el Consejo, el Parlamento Europeo, el Comité

Económico y Social y los Interlocutores Sociales, en relación al desarrollo de las acciones de formación profesional continua previamente analizadas. Consenso referido a los siguientes criterios:

1. La formación profesional continuada desempeña un papel importante en la estrategia de realización del mercado interior como factor determinante de una política económica y social.
2. La inversión en los recursos humanos de la Comunidad constituye uno de los requisitos previos para alcanzar dicho objetivo.
3. La estrategia de valorización de los recursos humanos supone que todos los trabajadores, en función de sus necesidades, deben poder acceder a la formación profesional continuada y beneficiarse de la misma.

El presente nivel de capacitación añade, por lo tanto, una *dimensión cualitativa* nueva a las políticas de libre circulación de los trabajadores y de igualdad de oportunidades. Y, constituye el paso determinante para lograr una *convergencia* de los objetivos y de los esfuerzos de los diferentes actores -poderes públicos, interlocutores sociales, empresas, organismos de formación, individuos-, para que sean coherentes las iniciativas desarrolladas por y en los Estados miembros, con la intención de incitar a las partes interesadas a invertir más en la formación profesional continuada y fomentar una construcción dinámica de la Comunidad, tanto en su dimensión económica como en su dimensión social. En orden a la consecución de estas metas, se consideran relevantes las siguientes medidas comunitarias en materia formativa:

a) Favorecer una mejor integración de la formación profesional permanente en las estrategias de desarrollo, a corto y medio plazo, de las empresas (en especial las PYME), ramas y sectores, con la finalidad de intensificar el nivel de competitividad económica.

b) Integrar la formación profesional permanente en las políticas locales, regionales y nacionales del mercado de trabajo, para mejorar la gestión de las previsiones de empleo; estableciendo canales de comunicación que faciliten información actualizada relativa a la diversidad de posibilidades de formación existentes, con la finalidad de obtener la más óptima adecuación entre la oferta y la demanda.

c) Reforzar las infraestructuras de formación para alcanzar el objetivo de coherencia económica y social por medio de la promoción de la cooperación entre los sectores público y privado.

d) Intensificar la interacción entre la formación inicial y la formación profesional permanente; desarrollando, en este sentido, fórmulas específicas de formación alternada.

e) Incitar a los organismos públicos o privados de formación a que diversifiquen su oferta, adaptándola a las necesidades empresariales concretas, especialmente, las relativas a las pequeñas y medianas empresas.

f) Desarrollar la formación preventiva (anticipativa al cambio) de la formación profesional permanente.

g) Fomentar la adopción de medidas dirigidas a que los trabajadores, empleados o parados, puedan adaptarse a las consecuencias de los cambios tecnológicos y aprovecharse de todas las posibilidades que ofrece la innovación tecnológica e industrial.

h) Distribuir equitativamente las cargas relativas a la organización y al coste de formación profesional permanente.

i) Ampliar el acceso de los trabajadores, empleados o parados, a la formación profesional permanente; apoyando el diagnóstico de necesidades, así como, la realización de acciones y programas de formación, dentro y fuera de las empresas, en particular los dirigidos a los trabajadores de pequeñas y medianas organizaciones.

j) Fortalecer las capacidades de dirección, de gestión y de innovación de los dirigentes y ejecutivos de las pequeñas y medianas empresas.

k) Estimular al conjunto de los trabajadores, empleados o parados, asalariados o independientes, empresarios o miembros de cooperativas, para que hagan esfuerzos de adaptación y de formación profesional con la intencionalidad de adquirir mejores cualificaciones.

l) Prever mediante los programas de formación profesional permanente, las consecuencias negativas de la realización del Mercado Unico: libre circulación de trabajadores con amplias cualificaciones como competencia frente a los descualificados; libertad de asentamiento personal y empresarial con la consiguiente competitividad en el mercado, etc.

m) Fomentar el diálogo entre los interlocutores sociales.

Estas medidas se delimitan para favorecer una coherencia empresarial entre las competencias de los trabajadores y la capacidad competitiva de las organizaciones; siendo necesario para ello, incrementar la acciones de formación específicamente destinadas a colectivos inmersos en procesos de mutación industrial para facilitar su reconversión profesional, así como desarrollar los métodos de enseñanza y aprendizaje más eficaces para propiciar el acceso de los trabajadores a la formación profesional permanente (autoformación en el lugar de trabajo, enseñanza a distancia, aprendizaje asistido por ordenador, etc.)

⁸⁴. Y fomentar, además, el adaptación de la formación a las mujeres y los jóvenes y su participación efectiva en la misma ⁸⁵.

Las presentes actuaciones se encuentran encaminadas a facilitar la realización de un *Programa Comunitario de Formación*, el cual ha de desarrollarse de manera particular en cada Estado miembro, según sus posibilidades, necesidades y características, y debe propiciar una mayor cualificación de la población laboral para esta década de los años noventa en beneficio del progreso económico y social. Estas acciones convergen en la realización del primer proyecto de Carta Comunitaria de Derechos Sociales Fundamentales ⁸⁶, elaborado con la intención de favorecer la consecución del mercado interior, donde la actividad formativa se constituye como un elemento esencial que favorece la movilidad de los trabajadores y evita las trabas que la falta de cualificación podría producir a la hora de desempeñar actividades laborales en cualquier Estado miembro de la Comunidad ⁸⁷.

La formación profesional permanente, desde el momento en que se concibe como continuidad educativa, adquiere un sentido preciso e importante en la política comunitaria. En un primer momento, se la considera como un canal adecuado para promover la alternancia formativa en el mundo laboral, incitando al reciclaje de los trabajadores para potenciar sus conocimientos y promover su adecuación a la realidad productiva cambiante. En este sentido, la formación se constituye en un factor determinante de la actividad socio-económica de la Comunidad al incidir en la consecución de objetivos globales como la igualdad de oportunidades o la libre circulación de los trabajadores, y al potenciar la cooperación y la competitividad industriales como criterios de desarrollo general.

Posteriormente, la formación permanente adquiere un sentido más innovador, manteniendo los planteamientos precedentes, pero matizando sus principios estructurales, los cuales se encaminan hacia la adecuación de las capacidades a las nuevas tecnologías, la consecución de un más alto nivel de compromiso y autodeterminación para la gestión (especialmente en relación a los dirigentes de PYME), y la incidencia en la concreción de estrategias formativas precisas (autoformación, enseñanza a distancia, aprendizaje asistido por ordenador, etc.), adecuadas a colectivos particulares, como los trabajadores de pequeñas y medianas empresas, los jóvenes provenientes del fracaso escolar o las mujeres que se reinseran en el mundo del trabajo.

En este ámbito de actuación, la Comunidad se pronuncia por la integración laboral de los conceptos de formación inicial y continua, íntimamente ligados, a través de la delimitación de la *dimensión social del mercado interior*, en la que se subraya la necesidad de fomentar iniciativas transnacionales sobre formación profesional básica, mediante una política comunitaria en favor de la educación permanente y una mayor inversión por parte de las empresas en formación profesional continua y en actuaciones encaminadas a potenciar la reconversión; llevándose a cabo campañas de información sobre la necesidad de una financiación más amplia de las acciones formativas dirigidas al personal de las organizaciones ⁸⁸. En lo que respecta a este punto, resulta esencial incentivar a las pequeñas y medianas empresas, en particular, para que emprendan programas de formación. Para ello, es imprescindible impedir el ejercicio de cualquier clase de discriminación laboral respecto a las poblaciones más desfavorecidas -jóvenes, mujeres, adultos sin cualificación-, y resulta fundamental potenciar la inversión de mayor capital en la política de recursos humanos y en las medidas necesarias para propiciar su cualificación.

En el marco de estas ideas, se incide especialmente sobre la importancia de la *enseñanza técnica y profesional y la formación inicial*, cuyos objetivos fundamentales se especifican a continuación ⁸⁹:

- 1.- Proporcionar a todos una cualificación básica que les permita acceder al mundo profesional.
- 2.- Garantizar a los jóvenes que lo deseen, uno o, si fuera posible, dos o más años de formación profesional, añadidos a su escolaridad obligatoria con dedicación exclusiva.

3.- Posibilitar una actualización permanente de los sistemas de enseñanza y de formación con la finalidad de preparar a la juventud para las profesiones futuras.

4.- Velar por que esas nuevas competencias garanticen a los futuros agentes de la vida económica una polivalencia que favorezca su adaptación profesional, cualquiera que sea su nivel de responsabilidad en la empresa o su sector de actividad (bienes, servicios, administraciones, industrias).

5.- Preparar a los futuros trabajadores por cuenta ajena para una mayor movilidad dentro de las empresas, entre las empresas (especialmente PYME) y entre los países.

El estudio de las políticas seguidas por los Estados demuestra la diversidad de los medios de intervención que podrían utilizarse a este respecto, destacándose, entre otros, los siguientes: el establecimiento de medidas preparatorias para el aprendizaje, la elaboración de estrategias de formación diversificadas, la búsqueda de una relación estrecha entre la formación inicial y la formación permanente y el incremento de la colaboración entre todos los interlocutores sociales implicados en el proceso formativo. Estas ideas se han ido desarrollando en la Comunidad a nivel global mediante el establecimiento de distintos programas de formación, los cuales han propiciado la colaboración conjunta de los Estados y de diferentes sectores de la población interesados en estos temas formativos.

Entre los programas llevados a cabo a nivel comunitario, cabe destacar los más representativos desde la presente perspectiva integradora: Transición de los Jóvenes de la Escuela a la Vida Activa, Petra, Juventud con Europa, Erasmus, Lingua, Iris, Helios, Tempus, Comett, Delta, Eurotecnet y Force. A los que se unen Sprint, Esprit, Race y Brite/Euram, destinados a la formación tecnológica más directamente vinculada al desarrollo de las empresas. Programas que son difundidos por la Comunidad en su conjunto y desarrollados individualmente por cada país según sus posibilidades, implicación y necesidades de formación (que serán analizados pormenorizadamente en el siguiente capítulo).

Esta estructura específica de programas comunitarios de educación y formación, se apoya en la divulgación intracomunitaria como criterio informativo y en los Fondos Estructurales como elemento financiero. Todo ello, encaminado a la consecución de resultados educativos y formativos más adecuados a las deficiencias de cualificación evidenciadas por los trabajadores de la Comunidad y, especialmente, con respecto al Mercado Unico ⁹⁰. No obstante, se lamenta la existencia de una desigualdad en el acceso a estos programas, en particular, por parte de los jóvenes; destacando la necesidad de encontrar los medios necesarios para superar los obstáculos socio-geográficos, financieros, jurídicos y administrativos, que son la causa de las principales discriminaciones, y de realizar propuestas que permitan evaluar, en concertación con los organismos y sectores juveniles interesados, la eficacia de los programas comunitarios y las prioridades dominantes, en un marco de colaboración entre los Estados y los diferentes interlocutores sociales que se encuentran inscritos en este proceso formativo.

Un panorama de estas características se completa con la colaboración extracomunitaria para incrementar el conocimiento formativo y favorecer la transferencia del mismo, a través del desarrollo de las relaciones con los países de Europa Central y Oriental en el ámbito de la educación y la formación ⁹¹. Relaciones en las que se manifiesta la voluntad de reforzar por parte de la Comunidad y sus Estados, la cooperación con aquellos países del centro y este europeos que, mediante la transformación de sus postulados políticos -en su aproximación hacia los principios de la democracia, el pluralismo y el Estado de Derecho-, pretendan incorporarse a la globalidad de las capacitaciones promovida por la Comunidad. A este respecto, el ámbito de la educación y la formación reviste especial importancia, tanto para el desarrollo de vínculos más estrechos entre los Estados miembros y estas naciones, como en la prestación de los apoyos formativos necesarios en la ejecución de las reformas iniciadas.

Desde esta perspectiva, se constata la necesidad de proseguir con el desarrollo de medidas de formación profesional (inicial y continua), mediante la intensificación de las acciones formativas concebidas como un elemento esencial de la vida laboral; la promoción de la capacitación de base como herramienta para la inserción juvenil en el mundo del trabajo y como factor de motivación de este colectivo hacia la cualificación continua; la utilización de la actividad formativa en beneficio de los desempleados con el fin de evitar la exclusión social, y la toma de conciencia respecto de las necesidades de la economía y la competitividad de las empresas (especialmente las PYME) ⁹².

Son ideas que se consolidan ante la situación actual, fundamentalmente europea, de cambio tecnológico, de transformaciones en la organización del trabajo, de aparición de nuevos métodos de producción, o de incremento de la movilidad y flexibilidad de la mano de obra. Estas aportaciones tienen una incidencia precisa en el ámbito de las pequeñas y medianas empresas al considerarse las posibilidades que reporta la formación a este colectivo, sector productivo que puede aprovechar las oportunidades más interesantes y adecuadas para la cualificación de sus empleados a todos los niveles; estableciendo, de esta manera, vínculos más fuertes entre la formación profesional de tipo académico y la basada en el mundo del trabajo ⁹³.

En definitiva, se obtiene una panorámica global de la actuación comunitaria en materia de formación (inicial y continua), donde se abarca tanto sus implicaciones preliminares en la política socio-económica europea, como la vinculación más específica de las actuaciones de la Comunidad en relación a la cualificación de los afectados y a la adecuación de la misma a los requerimientos productivos y a la competitividad de Europa. Todo ello, canalizado a través de medidas financieras promulgadas por los Fondos Estructurales, concretamente por el Fondo Social Europeo, como entidades inversoras en acciones de formación a escala europea.

4.- LA FORMACION EMPRESARIAL EN EL HORIZONTE DE LOS AÑOS NOVENTA.

4.1.- La configuración de una cultura formativa en Europa.

A partir de la consolidación de una estructura pedagógica comunitaria en el ámbito de la formación profesional -inicial y continua-, conformada fundamentalmente en la década de los años ochenta, comienza a crearse una cultura formativa dentro de la Comunidad. Esta cultura se caracteriza particularmente por la implicación de las medidas en la propia dinámica ejecutiva de carácter socio-económico. Es un planteamiento que va transformando las concepciones iniciales, preocupadas por los conocimientos más abstractos, en aportaciones más prácticas, en las que el saber se encuentra relacionado con su utilidad real, empresarial y productiva.

El clima de competencia internacional existente obliga a las organizaciones empresariales a realizar un esfuerzo constante de innovación de los productos, de creación de nuevas estrategias de mercado y de incremento de la producción mediante la adquisición de nuevos equipos y la utilización de novedosos mecanismos de racionalización industrial. Ha quedado atrás la fase del taylorismo, con su fragmentación de los oficios en tareas poco cualificadas, con una exigencia de formación asociada muy reducida y una polarización agregada como fuente del aprendizaje. Por todo ello, los nuevos perfiles profesionales están exigiendo una más óptima preparación básica que permita una mayor flexibilidad y polivalencia, a la que se une una formación continua, más práctica y vinculada a la empresa como ámbito de desarrollo ⁹⁴.

A este respecto, para la Comunidad y sus Estados miembros, la formación se convierte en un elemento esencial ante la contingencia del gran mercado y la Europa de los ciudadanos ⁹⁵. Desde esta perspectiva, la nueva Comisión decide situar a la actividad formativa en la primera línea de sus prioridades, como cabeza de lanza de un nuevo compromiso a nivel comunitario de inversión en las personas y su capacidad, creatividad y versatilidad ⁹⁶. Se produce consecuentemente una inversión en la mano de obra, presente y futura, sin cuya intervención la capacidad europea para la innovación, competitividad y creación de riqueza y prosperidad para todos sus miembros, sufriría un grave perjuicio ⁹⁷.

Este énfasis en los recursos humanos resulta imprescindible dentro de la política socio-económica y constituye un factor clave para fomentar la libre circulación y el intercambio de ideas, además de las cuatro libertades establecidas en el Tratado de Roma (mercancías, servicios, capital y personas) ⁹⁸. Ideas que son esenciales si la globalidad de los ciudadanos europeos va a hacer suyos la identidad y los valores básicos comunitarios de una manera más eficaz, frente a los desafíos actuales. Es decir, *la libre circulación de las personas y de las ideas*, que constituye uno de los principios rectores de la Comunidad (artículo 48), ha comenzado a producirse y se consolidará íntegramente en un breve lapso de tiempo. Los jóvenes y sus familias, así como los trabajadores y las empresas esperan, en este contexto, que Europa forme un espacio formativo propicio para la movilidad y los intercambios.

Asimismo, la perspectiva de la *consecución del mercado interior* (iniciado a principios de 1993 ⁹⁹), incide de manera precisa sobre la política formativa que dirige ahora sus acciones hacia la mano de obra futura, con la intencionalidad de conseguir una adecuada capacitación para dar respuesta a las expectativas y demandas de la economía y de la sociedad europeas ¹⁰⁰. Las implicaciones que ello supone para la formación son realmente profundas y de gran alcance, canalizándose a través de siete ámbitos de desarrollo concretos que se analizan a continuación (La Educación ..., 1989: 2-3):

* *Optimización de los recursos humanos*. Esta optimización se establece a todos los niveles, desde el comunitario al local; dando prioridad absoluta, en el sector público y en el privado, al análisis y previsión de la capacitación. Sin un esfuerzo colectivo de estas características, Europa corre el riesgo de desaprovechar su potencial humano, fundamentalmente, porque la planificación en el futuro estará sujeta a presiones e incertidumbres todavía mayores (demográficas, industriales, tecnológicas y regionales).

* *Expansión*. Resulta indispensable un incremento constante en el volumen de formación, tanto inicial como continua, y desde el nivel básico hasta el superior; incluyendo igualmente el aprendizaje adulto.

* *Continuidad*. La escolarización obligatoria debe preparar y conducir a la formación inicial; de la misma manera, ésta ha de constituirse en precursora de la formación continua. Ha de hacerse hincapié en la coherencia, el progreso estructurado y la flexibilidad en el acceso, así como, en posibilitar la participación amplia en todas las fases de ejecución y a todas las edades.

* *Cooperación*. Es preciso realizar un esfuerzo mantenido para desarrollar nuevas formas de colaboración, que combinen los recursos de los sectores públicos y privados y vinculen entre sí a las empresas (tanto grandes como pequeñas y medianas) a los organismos de enseñanza e investigación y a las comunidades locales, en una inversión colectiva en materia formativa.

* *Integración*. Necesario parece el potenciar medidas de formación destinadas a "preparar ante la incertidumbre" y "aprender a aprender", adaptarse, innovar y extender la colaboración.

* *Igualdad*. La presión demográfica va a proporcionar una atracción hacia la formación superior por parte de colectivos habitualmente excluidos del acceso a la misma, especialmente, miembros de minorías étnicas. De igual manera, se va a fomentar la participación de la mujer en la formación y el reciclaje en campos no tradicionales y de mayor contenido técnico ¹⁰¹. Esta presión demográfica hace evidentes, por otra parte, la urgencia por garantizar el tipo adecuado y aceptable de formación y empleo para todos y, en particular, para los jóvenes que culminan sus estudios con la cualificación mínima o incluso sin ella y para los adultos con trabajos inestables o en desempleo crónico.

* *Capacidad de respuesta*. La formación ha de responder con mayor rapidez a las tendencias socio-económicas y a los avances del conocimiento científico ¹⁰². Debe integrarse, concretamente, en las medidas de desarrollo regional destinadas a explotar el potencial econó-

mico local, sobre todo en aquellas zonas en las que el índice de desempleo sea elevado y de larga duración, y hacer frente a los problemas específicos de las crisis de los centros urbanos y de la pauperización rural.

Por consiguiente, los recursos humanos, en el ámbito comunitario, se constituyen en la fuerza motriz para el desarrollo sostenido. Estos recursos requieren una capacitación adecuada a sus necesidades individuales y a las demandas productivas y sociales promovidas por el mundo del trabajo. Una formación que se concreta a partir de la expansión de los conocimientos, la continuidad en los aprendizajes, la cooperación entre los implicados, la integración de los individuos en el sistema económico, la igualdad de oportunidades y la capacidad para responder a las exigencias del entorno.

En toda la esfera comunitaria, la capacidad de innovación, la competitividad, el progreso económico y el crecimiento del empleo están, efectivamente, en función de la calidad de la mano de obra. El Acta Unica, que completa los Tratados Europeos, obliga a la Comunidad a reforzar su cohesión económica y social, estimulando, a este respecto, el progreso de las regiones y de los grupos sociales menos favorecidos ¹⁰³. No obstante, ya se trate de desempleo de larga duración o de zonas retrasadas en el desarrollo, toda solución a largo plazo pasa por la mejora de los niveles formativos de la población ¹⁰⁴. La formación desempeña un papel importante en otras políticas comunitarias: investigación y desarrollo tecnológico, protección del medio ambiente o de la salud, cooperación con otros países europeos y con el Tercer Mundo, etc.

La perspectiva de una Europa sin fronteras aumenta, por lo tanto, la necesidad de *adaptar mejor las cualificaciones a los déficits de la economía y de la sociedad*, en función de los siguientes postulados (Comunidad Europea, 1990 c: 2-3):

- * El desarrollo de los recursos humanos implica un esfuerzo colectivo de análisis y de previsión de las competencias necesarias.

- * La oferta de formación debe ser incrementada a todos los niveles.

- * Cada etapa de formación -ya sea inicial o continua- ha de preparar mejor la siguiente; la ampliación de las posibilidades de participación requiere unos itinerarios más coherentes, mejor señalizados y de más fácil acceso a lo largo de la vida activa.

- * Nuevas formas de cooperación deben movilizar a todos los actores: sector público y privado, instituciones de formación y de investigación, empresas (especialmente PYME), colectividades locales, trabajadores implicados etc.

- * Ante un futuro incierto han de desarrollarse las facultades de adaptación y de innovación mediante una mejor integración de los sistemas educativos y formativos.

- * La valoración de todos los recursos humanos implica medidas particulares en favor de ciertos grupos que encuentran dificultades de inserción profesional y de reciclaje: mujeres,

miembros de ciertas minorías, jóvenes subcualificados, trabajadores temporales, parados de larga duración, dirigentes y empleados de PYME, etc.

* La formación debe reaccionar rápidamente ante las evoluciones socio-económicas y tecnológicas y ha de sostener el desarrollo regional y local.

Se promueve, en definitiva, la expansión de una estructura formativa, concebida como proceso de desarrollo que se inicia en el diagnóstico de las necesidades de capacitación evidenciadas a nivel global, con la consecuente previsión de competencias. Ese proceso continúa con el incremento de la oferta de formación, vinculada particularmente a las carencias descubiertas; oferta graduada, sucesiva y coherente, orientada hacia la consecución de las diferentes etapas, tanto básicas como de perfeccionamiento, que la conforman. Y se fundamenta asimismo en la cooperación como vehículo de transmisión de conocimientos y como instrumento de apertura a la innovación tecnológica. Elementos todos ellos, especialmente dirigidos hacia la cualificación de los colectivos más desfavorecidos que sobreviven en condiciones precarias.

En lo referente a este punto, la Comunidad ha fijado los principios generales para la aplicación de una política común en el ámbito formativo, la cual se ve respaldada por las "Redes Transeuropeas de Formación Profesional" ¹⁰⁵. Estas redes se constituyen en mecanismos de intercambio de información, en sus distintos niveles y entre los responsables formativos de los diversos Estados miembros, y en canales para la expansión de la formación a distancia como alternativa estratégica precisa ¹⁰⁶. La política común en materia formativa se conforma como un nuevo avance europeo que, basándose en las ideas preconizadas en 1963 relativas al desarrollo europeo de una política común en el ámbito de la formación profesional, pretende promulgar nuevos objetivos ante las transformaciones que van emergiendo de la sociedad actual de los años noventa. Ante estas circunstancias, la Comunidad constata la necesidad de actualizar los postulados básicos dentro de este área.

Estas ideas aparecen recogidas en el *Memorandum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años noventa* ¹⁰⁷, en el cual quedan expresados los nuevos objetivos para la política comunitaria en función de las prioridades detectadas en el marco de la formación en Europa. Los objetivos descritos pueden concretarse a partir de tres términos clave: *Invertir, Mejorar y Hacer Transparente*; destacándose a continuación su significado.

1. *Mejorar la inversión en formación*. Los Estados miembros y la Comisión deben incrementar su esfuerzo en este ámbito para ser capaces de hacer frente a los cambios económicos, tecnológicos y sociales de los años noventa y reducir las disparidades regionales en esta materia. Resulta imprescindible facilitar la participación en la formación profesional apropiada. Este objetivo exige proporcionar a cada joven una cualificación de base amplia y reconocida para favorecer su transición hacia la vida adulta y activa, así como, su inserción en el mercado de trabajo; desarrollando las posibilidades de acceso a la forma-

ción a lo largo de toda la existencia laboral del sujeto. Parece igualmente fundamental prever las necesidades, teniendo en cuenta la evolución tan rápida y compleja que experimentan las cualificaciones y las competencias. De este modo, en el mercado de trabajo comunitario ha de producirse una más adecuada inserción y reinserción profesionales.

2. *Optimizar la calidad de la formación.* Las actividades desarrolladas a través de los sistemas formativos han de aumentarse para hacer frente a la explosión previsible de las necesidades de formación, principalmente, mediante los intercambios y las experiencias en los diversos campos que la definen. A escala comunitaria, estos intercambios y sus experiencias agregadas tienen que fundamentarse en una multiplicación de la movilidad transnacional de los formadores y de las personas en formación. La expansión de los sistemas europeos de enseñanza a distancia se inscribe asimismo dentro de este objetivo. Se trata de permitir en el futuro a cada ciudadano europeo o a cada empresa (concretamente a las PYME), acceder al conjunto de posibilidades de formación desarrolladas en Europa en relación al tema que les interese.

3. *Asegurar la transparencia.* La igualdad de acceso a la formación profesional debe ir más allá del exclusivo reconocimiento jurídico, eliminando toda discriminación por razones de nacionalidad y estableciéndose fácticamente. La Comunidad ha de lograr la transparencia de la oferta formativa y del reconocimiento de las cualificaciones en el mercado de trabajo. Los diplomas, los certificados, las calificaciones han de establecerse de manera transparente y recíproca. La cooperación entre operadores debe permitir multiplicar las acciones y las ramas de formación concebidas de manera común a escala comunitaria y, por lo tanto, reconocida de hecho por su propia concepción.

La nueva organización formativa va a proporcionar a Europa y a sus Estados miembros, las bases para crear una política común en materia de formación que se fundamente en el desarrollo de los recursos humanos y en la colaboración entre los organismos, las instituciones y las personas implicadas en la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de cualificación.

En estas circunstancias, existe, en los diferentes países que componen la familia comunitaria, una gran variedad en lo que a las estructuras formativas se refiere. De un modo preciso, esta diversificación se descubre más acusadamente en lo relativo al nivel inicial de capacitación, debido en concreto a la dependencia que se ha producido entre las estructuras formativas y las tradiciones laborales de cada Estado (García Garrido, 1989: 108). Pese a ello, es posible realizar ciertas distinciones que clarifican el panorama ¹⁰⁸. En este sentido, hay que señalar que la formación, teniendo en cuenta estos parámetros, puede dispensarse a través de tres sectores diferentes, cada uno de los cuales con su peculiar organización, objetivos y métodos e, incluso, con una lógica interna propia y definitoria ¹⁰⁹. Los sectores señalados se concretan a continuación (García Garrido, 1989: 108-110):

a) *Sector escolar:* donde la formación se imparte a tiempo completo y en centros específicos para obtener una certificación académica determinada. Sus características más relevantes consisten en

la integración de todas las posibles vías de formación (académica clásica, técnica, profesional) en el sistema escolar y, como consecuencia, la potenciación de la escolarización universal de los jóvenes (con un margen de edad entre los 14 y los 18 años), más allá del período obligatorio. Se encuentra bajo la tutela de la administración educativa que supervisa y certifica los resultados. Como ejemplos de países europeos donde tiene amplia aceptación este modelo nos encontramos con: Bélgica, Países Bajos, Francia, España, Grecia, Portugal e Italia.

b) *Sector del aprendizaje*: concebido como una formación profesional inicial que se lleva a cabo parcialmente en un centro formativo especializado, así como en el lugar de trabajo. Es el denominado "sistema dual". Con una duración variable (de uno a cuatro años), que conduce a los jóvenes, entre los 16 y los 18 años, a la obtención de cualificaciones oficialmente reconocidas. Claros ejemplos son: Alemania, Dinamarca y Luxemburgo.

c) *Sector no formal*: compuesto generalmente por programas de corta duración, cuya iniciativa suele corresponder a la administración pública. Su variedad es tan amplia como sus objetivos, que oscilan entre la actualización y el perfeccionamiento hasta el reciclaje, pasando por la oferta a los jóvenes de una alternativa a los estudios escolares o al desempleo. Estos programas acostumbran a tener como fin primordial que el colectivo juvenil (situado entre los 16 y los 18 años), que ha abandonado la formación escolar sin unas competencias específicas de relevancia para el mundo laboral, adquiera conocimientos teóricos y prácticos que le permitan encontrar un lugar de trabajo. Y se potencia también la cualificación y recualificación de personas adultas. Es denominado también "sistema compuesto" y resulta posible destacar como ejemplos más concretos: Reino Unido e Irlanda.

Esta estructura indica la existencia, en primer lugar, de una extrema variedad de la oferta formativa europea en dos sentidos distintos: uno relativo a la oferta interna de cada país y otro referido a la diversidad internacional ¹¹⁰.

En segundo lugar, se descubre una población meta diferente, según los Estados, con respecto a la edad de los participantes, que varía en función de su integración en el sistema académico o en su mayor vinculación al ámbito productivo y que puede iniciarse, por lo tanto, a partir de los 14 años (dos previos a la consolidación de la edad promedio establecida como culminación de la escolaridad obligatoria) o a partir de los 16, si se concibe desde una postura educativa integradora (García Garrido, 1989: 122-124).

Y, en tercer lugar, se evidencia la jerarquización de los sistemas de formación profesional europeos, concretados en dos fundamentalmente: uno de nivel superior, bien definido, exigente, que demanda una instrucción general previa, estructurado y con una duración de uno a cinco cursos, el cual depende generalmente del sector profesional del que se trate. Este sistema se caracteriza por la pluralidad institucional y por la flexibilidad de las diferentes fórmulas en su vocación por adaptarse a las necesidades de cada profesión, de donde nace el creciente auge de la concepción modular de la formación

profesional, en esencia basada en un curriculum diferenciado por etapas y logros y con una duración variable respecto a la acción formativa de acuerdo con el perfil profesional para el que se prepara. Al mismo tiempo, existe otro sistema de nivel inferior, que suele iniciarse durante el período de escolaridad obligatoria, con una duración que oscila entre dos y cuatro cursos académicos, limitándose a ofrecer una cualificación básica y a facilitar la transición a la vida activa (García Garrido: 124-125).

A estas aportaciones se une la diversificación de los programas, donde se observa, por un lado, la tendencia a fomentar los contenidos de educación general en aquellos niveles o ciclos formativos que se solapan de algún modo con la enseñanza obligatoria. Y, por otro lado, se comprueba también un progresivo agrupamiento de las innumerables especialidades formativas de los diferentes países comunitarios en torno a campos profesionales, ejes comunes o familias de profesiones, lo que permite la obtención de distintas y sucesivas cualificaciones mediante estructuras modulares; facilitando la transferencia de lo aprendido, dentro del propio campo profesional, y, por consiguiente, el reciclaje según las necesidades del mercado laboral (García Garrido: 125-126).

Por lo tanto, se constata una diferenciación formativa donde predomina, por una parte, un sistema de formación inicial alternada, en el cual la empresa juega un papel determinante de ejecución, decisión y financiación ¹¹¹. En este sistema (protagonizado por países como Alemania, Dinamarca, Luxemburgo y en algunos aspectos, Reino Unido e Irlanda), el Estado y las organizaciones empresariales cooperan para formar una población con sólidos conocimientos técnicos y profesionales, socialmente reconocidos a través de sus diplomas y su cualificación.

Este orden reposa, igualmente, sobre una fuerte descentralización; es decir, las instituciones económicas, las autoridades regionales y los organismos profesionales intervienen en el proceso de formación y en la toma de decisiones al respecto. Y cuenta además con la participación de los interlocutores sociales en el planteamiento educativo y en su definición, así como, en el control de la validez y efectividad de las cualificaciones y en la defensa cerrada de una política activa del mercado de trabajo basado en la formación inicial ¹¹².

Por otro lado, Estados como Bélgica, Países Bajos, Francia ¹¹³, España, Grecia, Portugal, Italia y, en cierta medida también Reino Unido e Irlanda (a caballo entre ambas concepciones), se apoyan en sus tradiciones de cultura y humanismo, que revierten en la concepción de un sistema formativo, más escolarizado y general, alejado de las demandas económico-empresariales y más centrado en el afianzamiento de contenidos teóricos. La formación inicial y el mundo del trabajo se constituyen en ámbitos independientes. Las empresas reprochan a la educación nacional la escasa cualificación técnica de sus alumnos en relación a sus necesidades productivas y las instituciones educativas niegan a estas organizaciones toda responsabilidad pedagógica. Estos países disponen de una tradición cultural global que considera la formación general como una

ventaja para los jóvenes, al proporcionarles mayores oportunidades de adaptación. Asimismo, la toma de decisiones concernientes al campo formativo son de carácter centralizado y parten de las autoridades nacionales monopolistas (atribución de diplomas, homologación de títulos, ...).

No obstante, los sistemas analizados, actualmente, no mantienen unos planteamientos tan rígidos y ambos se encuentran definidos en razón de factores positivos y negativos. En este contexto, el sistema alternante preestablecido no posee únicamente ventajas, sino que por el contrario, también sufre ciertos inconvenientes. Estos se traducen, fundamentalmente en los países que desarrollan este tipo de formación, en un exceso de técnicos y de población con una formación profesional muy puntual, rígida y resistente al cambio. Situación que en el momento presente está siendo reconducida a través de una mayor incidencia en la polivalencia de los aprendizajes, orientados a promover el conocimiento autónomo y la adaptabilidad del sujeto a tareas semejantes inscritas en un mismo ámbito productivo.

Por su parte, los países que desarrollan una estructura más escolar tienden a incrementar los conocimientos técnicos y profesionales, que se añaden a los más abstractos, conscientes de que una base sólida resulta indispensable, completada sin embargo con una mayor aproximación al mundo productivo como referente inmediato de aplicación práctica; proporcionando a los jóvenes los útiles profesionales necesarios para las necesidades de cualificación futuras.

En este marco de actuación, la radicalidad pasada está tendiendo a aproximar posturas, particularmente, a través de una renovación del aprendizaje y de las formaciones alternadas. Esto significa el acercamiento del sistema educativo a la empresa en el seno de un nuevo diálogo, debido a la actual estructura económica y social de Europa y a la apertura de las fronteras, más próximas y equiparables desde un punto de vista formativo, donde la conjunción de los conocimientos técnicos y los saberes globales, determinan una población inicialmente capacitada en los postulados comunitarios en vigor en el momento presente ¹¹⁴.

Como complemento a estas actividades comunitarias, se establece una acción específica en materia de formación profesional continua, concebida como un sistema estructurado dentro del ámbito de aplicación laboral y diversificado en función de la localización formativa; es decir, de su desarrollo en la propia empresa (medidas específicas ligadas al puesto de trabajo y de rentabilidad a corto y medio plazo) o de su ejecución en centros asociados, públicos o privados, (formación ocupacional de corta/media duración, destinada a un ámbito profesional concreto y cuyas metas se definen a corto, medio e incluso largo plazo).

En consecuencia, la formación en Europa se está consolidando como uno de los factores determinantes del crecimiento económico. Formación a todos los niveles -inicial y continua-, en relación a diferentes ámbitos de aplicación -privados y públicos- y respecto a poblaciones diversificadas -jóvenes, mujeres y adultos con carencias de cualificación-. Basada en la cooperación como criterio de apoyo a la información, la innovación y la experiencia, que se conforma como la

referencia inmediata en lo relativo al diagnóstico de las necesidades formativas y en su consecuente previsión de competencias; así como, en la promotora de la movilidad transnacional como vehículo del saber. Todo ello, desarrollado en virtud de nuevos planteamientos metodológicos como la enseñanza a distancia, potenciada desde la Comunidad para la rápida expansión de los conocimientos y como estrategia alternativa y motivadora del aprendizaje. Y en la transparencia de las calificaciones, fundamento de la verdadera consolidación del Mercado Unico.

4.2.- La vinculación de la formación empresarial a la política social comunitaria.

Constituida la formación empresarial como instrumento esencial de la política estructural comunitaria, se comienza a potenciar, de manera especial, el sentido más social de este planteamiento; es decir, se promueve la actividad formativa como herramienta de apoyo al desarrollo, más que como mecanismo de incremento de las diferencias individuales. En este sentido, se establece la *Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores* ¹¹⁵. Esta Carta proclama solemnemente el derecho a la formación profesional continua, en su Título I relativo a los Derechos Sociales Fundamentales (artículo 15), donde se afirma:

Todo trabajador de la Comunidad Europea [tanto autónomos, como asalariados por cuenta ajena] debe poder tener acceso a la formación profesional y poder beneficiarse de la misma a lo largo de su vida activa. En las condiciones de acceso a dicha formación no podrá darse ninguna discriminación basada en la nacionalidad.

Las autoridades públicas competentes, las empresas o los interlocutores sociales, cada uno en el ámbito de su competencia, deberían establecer los mecanismos de formación continuada y permanente que permitan a toda persona reciclarse, en particular mediante permisos de formación, perfeccionamiento y adquisición de nuevos conocimientos, teniendo en cuenta, particularmente, la evolución técnica.

Estos postulados complementan las aportaciones que, en materia de formación inicial, se recogen en el artículo 23, inscrito en el apartado relativo a la Protección de los Niños y los Adolescentes, el cual establece lo siguiente:

Los jóvenes deben poder beneficiarse, al final de la escolaridad obligatoria, de una formación profesional inicial de duración suficiente para que puedan adaptarse a las exigencias de su futura vida profesional; esta formación debería tener lugar, para los jóvenes trabajadores, durante la jornada de trabajo.

Resulta evidente, por lo tanto, que la formación, tanto inicial (basada esencialmente en la dualidad metodológica ¹¹⁶) como continua (fundamento del Programa Force, consolidado como una respuesta concreta a estos planteamientos), se conforma como un derecho poseído por el individuo, que debe ser potenciado a lo largo de la vida activa del

sujeto ante las rápidas transformaciones sufridas por el mundo del trabajo, las innovaciones económicas y las nuevas tecnologías ¹¹⁷.

La Comisión, particularmente atenta a las opiniones elaboradas a este respecto por los colaboradores sociales en el marco del diálogo social europeo, presenta un *Programa de Acción* para la aplicación de la Carta Comunitaria que se determina a través a la participación de todas las partes implicadas (empresas, organismos de formación, colaboradores sociales, poderes públicos,...) y hace converger sus esfuerzos en la difusión de medidas precisas destinadas a impulsar el acceso de los trabajadores a la formación, para que puedan beneficiarse de la misma durante toda su existencia productiva ¹¹⁸.

Este programa enuncia unas cincuenta propuestas que han sido presentadas por la Comisión a lo largo de 1992 ¹¹⁹. Las propuestas tienen por objeto desarrollar la dimensión social de la Europa comunitaria, lo que se refleja en las primeras medidas elaboradas por la Comisión, siguiendo su programa de acción, que son las siguientes:

- * La proposición de determinadas acciones que extiendan el acceso a la formación para todos los trabajadores a lo largo de su vida profesional.
- * La revisión de los principios generales de formación profesional establecidos a escala comunitaria desde 1963.
- * La mejor coordinación de los programas comunitarios de formación profesional inicial y continua.
- * El desarrollo y racionalización de los programas comunitarios de intercambio de jóvenes y, especialmente, de jóvenes trabajadores.
- * La consecución de los trabajos relativos a la correspondencia de cualificaciones de formación profesional entre países miembros.

Esto significa una revisión de las actuaciones formativas precedentes desde una perspectiva pedagógica más activa, adaptada a las demandas productivas y socio-económicas actuales y a las necesidades individuales de los ciudadanos europeos, especialmente, de los trabajadores más jóvenes y de los que se encuentran con mayores dificultades de acceso y perfeccionamiento formativos.

Por otra parte, la actuación futura de la Comunidad en este campo pasa también por la apertura a los países del Este. No obstante, la cooperación con estos países en el ámbito de la formación es ya una realidad. En este contexto, los dispositivos adecuados de cualificación, específicamente permanente y continua, deben permitir que cada ciudadano se recicle, perfeccione y adquiera nuevos conocimientos. El programa propuesto comprende, desde este punto de vista, dos aspectos:

- a) Un marco común de principios generales debe promover la convergencia de las actuaciones de los Estados miembros e incentivarles a mejorar el acceso de todos los trabajadores a la formación continua, a reforzar los mecanismos formativos existentes, a garantizar la igualdad salarial en el acceso

a la formación y a propiciar la actividad formativa de los trabajadores menos cualificados.

b) A estos principios se añade, además, una serie de medidas transnacionales para aplicar en la Comunidad, que apoyen y completen los esfuerzos nacionales. Estas apuntan a promover colaboraciones innovadoras con objeto de favorecer la inversión formativa, a mantener, gracias a proyectos de intercambio, la innovación en la formación profesional continua y su transmisión, y a asegurar el seguimiento y el análisis del desarrollo de los dispositivos de formación y de evolución de las calificaciones.

Por consiguiente, la transferencia de los conocimientos y la investigación permanente son dos de los elementos potenciados de una manera más general en Europa, la cual es considerada, esencialmente, como globalidad socio-económica, y abarca tanto a los Estados que integran la Comunidad, como a los países del Este, europeos igualmente y colaboradores en el desarrollo conjunto del mencionado continente.

A finales de 1991 se lleva a cabo, como aproximación a estas ideas, un *Primer Informe sobre los progresos realizados en la aplicación de la Carta Social Europea* ¹²⁰, que evalúa esta declaración de principios desde el punto de vista de su efectividad práctica en la Comunidad a partir de su establecimiento a finales de 1989 ¹²¹. Las aportaciones recogidas en este primer informe se ven respaldadas y ampliadas a través de un *Segundo Informe* ¹²², en el cual se reconoce el valor fundamental de la formación profesional como vía de desarrollo personal y profesional y como canal para fomentar la igualdad en el trabajo ¹²³.

En este sentido, se elabora un *Tercer Informe* ¹²⁴, en el que se considera esencial potenciar la actividad formativa comunitaria a través de una racionalización y coordinación de los programas de formación profesional en Europa. Su objetivo consiste, por lo tanto, en establecer un marco de referencia global que pueda utilizarse en el futuro para situar y gestionar todas las iniciativas de acción de la Comunidad en el contexto del desarrollo de una política común de formación profesional, contemplada en el artículo 128 del Tratado, y para concertar mejor la expansión de medidas nacionales destinadas a incrementar la calidad de los recursos humanos en la actual Unión Europea y en el resto del ámbito comunitario.

La formación es definida, desde esta perspectiva, como un derecho del trabajador, una alternativa de progreso personal y profesional, un instrumento de desarrollo socio-económico, un factor determinante para promover la igualdad en el trabajo y una referencia concreta para la actuación comunitaria. Es concebida, en definitiva, como un proceso permanente de optimización de las posibilidades individuales y laborales de los ciudadanos.

Consecuentemente y ante los desafíos actuales, la Comisión ha juzgado necesario dar un nuevo impulso a estas acciones y definir una serie de objetivos en el terreno de la formación (Comunidad Europea, 1990 c: 3-4), los cuales se delimitan a continuación.

1. Desarrollar una Europa de calidad en la que la formación permanente estimule la preparación y la creatividad, al mismo tiempo que una Europa de la solidaridad, fundada en la formación inicial, en la lucha contra el fracaso escolar y la subcualificación.
2. Favorecer la mejora de los sistemas formativos y la cooperación, creando un dispositivo que permita a cada Estado miembro beneficiarse de la experiencia de los demás.
3. Promover los valores democráticos comunes a los Estados miembros, hacer comprender mejor las características multiculturales de la Comunidad y la necesidad de preparar a los jóvenes para una ciudadanía que incluya la dimensión comunitaria.

La Comisión Europea se propone alcanzar estos objetivos teniendo en cuenta los dos principios fundamentales de la mutua confianza y de la participación, que desea desarrollar en todos los interesados y que pueden definirse en los siguientes términos:

* *El respeto a la diversidad de las tradiciones formativas existentes en los países miembros*, que es necesario conocer pero que no hay que intentar igualar. Se trata, más bien, de multiplicar los contactos, las cooperaciones y las concertaciones para mejorar los diversos sistemas, evitando las divergencias inútiles que obstaculizan la libre circulación de las personas y de las ideas.

* *El respeto al principio de subsidiariedad*. La Comunidad puede llevar a cabo ciertas acciones en virtud de sus competencias, de su papel natural de catalizadora o coordinadora y del "valor añadido" que aporta a las medidas nacionales. Pero tendrá totalmente en cuenta las capacidades y las responsabilidades de las autoridades nacionales, regionales o locales con las que desea cooperar ¹²⁵.

Se comprende pues que la actual Unión Europea esté particularmente atenta al funcionamiento armonioso de un dispositivo sólido de consulta y de concertación. Las piezas maestras de este dispositivo son las siguientes:

A. El Comité de la Educación, donde la Comisión se reúne con los representantes de los Estados miembros, encargados de examinar sus proposiciones, de promover los intercambios de información y de estudiar todas las posibilidades de desarrollo de la cooperación.

B. El Comité Consultivo para la Formación Profesional, compuesto por representantes de los Gobiernos, trabajadores y empresarios, que asesoran a la Comisión en la aplicación de la política común de formación profesional en sus diferentes niveles.

C. Los Grupos de Trabajo o Task Force, diversificados en función de su cometido (formación de jóvenes, mujeres, adultos, PYME), que aconsejan a la Comisión en la aplicación de sus distintos programas, además de concebirse como una instancia

susceptible de examinar los problemas planteados por la programación a medio plazo de las actuaciones formativas.

Estas ideas se enmarcan en una política comunitaria basada en el "Diálogo Social", instrumento de apertura utilizado por los colaboradores europeos (interlocutores sociales, participantes en programas de formación, instituciones gubernamentales, organizaciones empresariales y sindicales), para proporcionar canales de información a los interesados.

Simultáneamente, la Comisión desarrolla sus contactos con los colaboradores exteriores de una Comunidad que desea estar abierta al mundo. Entre esos colaboradores hay que citar, en particular, a los Estados miembros de la *Asociación Europea de Libre Comercio (AELC)* ¹²⁶, que están o estarán asociados a ciertos programas. Y a países tales como Polonia y Hungría, inscritos en actividades formativas europeas.

Resulta de especial relevancia, a este respecto, la visión formativa actual delimitada en el *Foro Europeo de la Formación Profesional*, celebrado en Bruselas del 8 al 10 de noviembre de 1993. Este Foro ha abordado, por primera vez a escala comunitaria, los problemas clave planteados por las insuficiencias formativas y por el déficit de competencias profesionales existente ¹²⁷. Y ha tenido lugar a la luz de las disposiciones del Tratado de Maastricht que prevé la aplicación, por parte de la Unión, de una política formativa y su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza; así como, en relación al Libro Blanco relativo a la renovación económica, al crecimiento, a la competitividad y al empleo.

En este orden de cosas, es interesante destacar que el 80% de la mano de obra y de los directivos que han de hacer frente a los retos del año 2000 ya han dejado atrás el período de enseñanza a tiempo completo (Delors, 1993: 130). Estos datos evidencian que un único momento de aprendizaje en la vida ya no resulta suficiente para seguir el ritmo del cambio; por lo tanto, es necesario desarrollar profundas adaptaciones en los diversos sistemas formativos que configuran la política de formación comunitaria. En este sentido, para promover un crecimiento económico generador de empleo, para potenciar la competitividad y para desarrollar la innovación, resultan vitales cualificaciones profesionales idóneas; es decir, una formación específica que además actúe como un factor esencial para la estabilidad social y el incremento de la responsabilidad ciudadana.

Por otro lado, con la intención de centrar mejor los esfuerzos de la nueva Unión en unos objetivos fundamentales a largo plazo, evitar la dispersión y permitir a todos los interesados tener una visión de conjunto de las actividades comunitarias en el terreno de la formación, facilitar, en definitiva, la evolución de estas actividades y su interacción con las políticas nacionales, la Comisión Europea ha definido a este respecto siete líneas directrices para los años 1989-1992, referidas a diversos ámbitos, como son: desarrollo de recursos humanos, expansión de la formación, continuidad de los programas, cooperación transfronteriza, integración comunitaria, igualdad de oportunidades y capacidad de respuesta de Europa ¹²⁸.

Con estas medidas, la Comunidad pretende promover una Europa pluricultural, una Europa de la movilidad, una Europa de la formación para todos, una Europa de las capacitaciones, una Europa de las competencias, una Europa abierta al mundo, en cuyo epicentro la formación desempeña un papel decisivo para el éxito del gran mercado y la aparición de una verdadera Europa de los Ciudadanos ¹²⁹.

4.3.- Los nuevos instrumentos reguladores de la actividad formativa en la Unión Europea.

Con los objetivos previos ya determinados, los Estados miembros han elaborado un nuevo Documento Comunitario, cuya finalidad esencial es conseguir la cohesión económica y social en toda la Comunidad, prosiguiendo el camino institucionalizado por el Acta Unica Europea, y que pretende dar una coherencia cada vez más global a la actividad desarrollada por los Estados integrados en la Europa comunitaria, al tiempo que se consolida y amplía el específico marco constituido por las políticas propias de ésta ¹³⁰.

Este Documento consiste, concretamente, en el Tratado de la Unión Europea de Maastricht ¹³¹ que, con respecto a la política de formación profesional (inicial y continua), contempla ciertas innovaciones en relación al Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, si bien debe tenerse en cuenta que, dada la especial naturaleza de algunas de ellas, la supranacionalidad derivada de su inserción en el Tratado comunitario se limita a la adopción de medidas de fomento; excluyéndose "toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros" (art. 127.4 -formación profesional-). Asimismo, la introducción de las mencionadas políticas va acompañada de reformas en las políticas que ya figuraban en el Tratado CEE ¹³².

Desde esta perspectiva, a continuación, parece interesante delimitar cuáles son los postulados incluidos en el Tratado de la Unión y dirigidos a la potenciación de la formación en Europa; enunciando, en primer lugar, las novedades normativas para, en segundo lugar, pasar a realizar un análisis de sus implicaciones pedagógicas más características.

Como punto de partida, a tal efecto, cabe señalar que en la Tercera Parte del Tratado CEE la nueva denominación del Título III se sustituye por la siguiente: **Título VIII: Política social, de educación, de formación profesional y de juventud**. Este Título recoge como novedad las siguientes afirmaciones: "Para contribuir a la consecución del objetivo previsto en el apartado 1 de este artículo ¹³³, el Consejo, con arreglo al procedimiento legal a seguir para la regulación de las acciones comunitarias en las distintas materias, previsto en el artículo 189 C, previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará, mediante Directivas, las disposiciones mínimas que habrán de aplicarse progresivamente, teniendo en cuenta las condiciones y regulaciones técnicas existentes en cada uno de los Estados miembros" (este párrafo sustituye al del apartado 2 del artículo 118 A del Tratado CEE).

Se concretan estas ideas, posteriormente, en el artículo 123 (que sustituye al artículo 123 del Tratado CEE), en el que se establece que "para mejorar las posibilidades de empleo de los trabajadores en el mercado interior y contribuir así a la elevación del nivel de vida, se crea, en el marco de las disposiciones siguientes, un Fondo Social Europeo destinado a fomentar, dentro de la Comunidad, las oportunidades de empleo y la movilidad geográfica y profesional de los trabajadores, así como a facilitar su adaptación a las transformaciones industriales y a los cambios de los sistemas de producción, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales".

Y se especifica, además, que "el Consejo adoptará, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, las decisiones de aplicación relativas al Fondo Social Europeo" (artículo 125, que sustituye al mismo artículo 125 del Tratado CEE).

Con respecto a los artículos siguientes del nuevo Tratado, se consignan como medidas de indudable importancia para el desarrollo de la formación profesional en Europa, las que se citan a continuación ¹³⁴.

1. (Artículo 126) La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

- * Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros.

- * Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios.

- * Promover la cooperación entre los centros docentes.

- * Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

- * Favorecer el incremento de los intercambios de los jóvenes y de animadores socio-educativos.

- * Fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

4. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adoptará:

- * Con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 B y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda

armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.

* Por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones.

Y, finalmente, con arreglo al artículo 127, la Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación. La acción de la Comunidad se dirigirá, por tanto, a:

* Facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente, mediante la formación y la reconversión profesionales.

* Mejorar la formación profesional inicial y permanente para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral.

* Promover el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, específicamente, de los jóvenes.

* Estimular la cooperación en materia de formación entre los centros de enseñanza y las empresas ¹³⁵.

* Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

Asimismo, "la Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de formación profesional. El Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros".

Desde otra perspectiva, dentro del **Título XV** referido a la **Investigación y desarrollo tecnológico**, se hace hincapié (artículo 130 F, apartado 2) en el fortalecimiento de las bases científicas y tecnológicas de las empresas europeas, incluyendo de manera especial, a las pequeñas y medianas empresas ¹³⁶. Posteriormente, se considera como una de las acciones a emprender por los Estados miembros de la Comunidad, el "estímulo a la formación y a la movilidad de los investigadores de la Comunidad" (apartado d del artículo 130 G), unido a la promoción de la colaboración entre las empresas y las universidades y centros de desarrollo tecnológico comunitarios (apartado a). Y, a partir del artículo 130 I ¹³⁷, se concretan las medidas que la Comunidad pondrá en marcha en materia de desarrollo e investigación tecnológica, especificadas en un programa marco plurianual que incluirá el conjunto de las acciones comunitarias ¹³⁸.

Y con referencia a los protocolos que complementan el Tratado, se encuentra el de "Política Social", caracterizado principalmente por ser un acuerdo entre once Estados miembros

(exceptuando el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte), que desean proseguir en la vía trazada por la Carta Social Comunitaria establecida en 1989. Este Protocolo se constituye por lo tanto en un anexo al Tratado, el cual no debe interferir en las actuaciones, que sobre política social, se recogen en el Título VIII del mismo.

En este sentido, se sitúa igualmente el *Acuerdo sobre la Política Social*, celebrado entre los Estados miembros de la hasta el momento Comunidad Europea, a excepción del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, en el cual se recoge, entre sus postulados, una actuación comunitaria en favor de las PYME, evitando cualquier obstáculo de carácter administrativo, financiero o jurídico para su creación y desarrollo (artículo 2.2).

Este conjunto de aportaciones que reporta el nuevo Instrumento Comunitario indica, en primer lugar, la existencia de una preocupación más concreta respecto al tema de la formación -tanto inicial como continua-, al establecer una tramitación legal específica relativa a este campo de actuación comunitaria que se refleja en la delimitación de un Título completo dedicado al mismo. De igual manera, se observa la existencia de una concepción formativa más ligada a la idea de trabajo, que ha de favorecer la inserción y la reinserción laboral de los trabajadores comunitarios.

En segundo lugar, con referencia al ámbito de la financiación de las medidas formativas, elemento esencial para poder llevar a la práctica los postulados teóricos, se amplían las competencias asignadas al Fondo Social Europeo (dedicado particularmente a acciones formativas para jóvenes y desempleados). Este instrumento, en la nueva etapa comunitaria, destina parte de su capital al desarrollo de medidas de formación y de reconversión profesionales para facilitar la adaptación industrial a las transformaciones tecnológicas y productivas más actuales.

En tercer lugar, existe un mayor énfasis en la calidad que en la cantidad educativa, potenciándose a este respecto actuaciones que propician la creación del espíritu europeo en los ciudadanos mediante la movilidad de los conocimientos y la enseñanza de lenguas. Se destaca, también, el reconocimiento de títulos, la colaboración docente, la transferencia informativa, el intercambio de jóvenes y el fomento de medidas programáticas (actividades formativas europeas estructuradas) y metodológicas (la educación a distancia), como nuevas posibilidades de formación dentro de la Comunidad. A esto se une la política de cooperación internacional impulsada desde el ámbito comunitario como mecanismo de apertura a la globalidad.

Y, en cuarto lugar, se observa la existencia de una interesante inclusión de medidas de desarrollo para las PYME como colectivo de especial interés para Europa, al ser concebidas como estructuras organizativas específicas que proporcionan un elevado índice de actividad económica y de empleo.

Por consiguiente, se refuerzan las acciones comunitarias en materia de formación al ser considerada como un eslabón de gran importancia en la cadena europea de desarrollo y cohesión socio-

económicos, ámbitos esenciales para la consecución de una verdadera Unión Europea.

Los postulados del Tratado de la Unión Europea se complementan con las aportaciones del Libro Blanco de Delors ¹³⁹, que se configura como una de las nuevas herramientas comunitarias útiles para el desarrollo de la formación como vehículo para la expansión y el crecimiento económico ¹⁴⁰. En él se apunta hacia la consecución de los objetivos formulados en el ámbito formativo con relación a las acciones establecidas por Europa en esta materia, traducidas en una serie de efectos positivos concretados en tres planos diferentes que se mencionan a continuación (Delors, 1993: 127):

1. La lucha contra el paro a través de la formación de los jóvenes y la reconversión del personal liberado ante los aumentos de productividad que se relacionan con el progreso tecnológico.
2. El relanzamiento del crecimiento por medio del refuerzo de la competitividad entre empresas.
3. La expansión de un crecimiento más rico en puestos de trabajo mediante una más óptima adaptación de las competencias, generales y específicas, a la evolución de los mercados, así como, de las necesidades sociales consiguientes.

La formación profesional -inicial y continua-, es concebida, de esta manera, desde dos dimensiones (p.128):

* Como un instrumento de política activa del mercado de trabajo que sirve para adaptar las cualificaciones profesionales a las necesidades laborales y para potenciar la integración juvenil en el mercado de trabajo y la reinserción de los parados de larga duración.

* Como un sistema que regula las inversiones en capital humano, consideradas necesarias para incrementar la competitividad, principalmente, y para facilitar la asimilación y la difusión de las nuevas tecnologías.

Desde este punto de vista, se consolida una nueva conceptualización de la actividad formativa basada en la revalorización del capital humano a lo largo de toda su vida activa, partiendo de la educación básica y apoyándose en la formación inicial para enlazar posteriormente con la formación continua. En este sentido y, en relación a los jóvenes como colectivo de capacitación preliminar, la finalidad formativa radica en la adquisición progresiva de un conjunto de competencias educativas, sociales y de carácter tecnológico, enraizadas en el ámbito empresarial como complemento práctico al aprendizaje más teórico de los centros de formación profesional especializados.

Por otro lado, en sus esfuerzos por concebir y aplicar acciones formativas adaptadas al relanzamiento del crecimiento y del empleo, la Comunidad y sus Estados miembros deben partir de la idea del desarrollo, de la generalización y de la sistematización de la educación permanente y de la formación continua. Esta circunstancia incide en que los sistemas formativos deban renovarse en función de la necesidad

creciente de recomposición y reconstrucción constante de los conocimientos y del saber.

El establecimiento de sistemas de formación más flexibles y abiertos y el desarrollo de la capacidad de adaptación de los individuos son cada vez más necesarios, tanto para las empresas, con la finalidad de optimizar el aprovechamiento de las innovaciones tecnológicas por ellas ideadas o adquiridas, como para los trabajadores, una proporción importante de los cuales corre el riesgo de tener que cambiar cuatro o cinco veces de actividad durante toda su vida (Delors, 1993: 130).

Otro aspecto relevante dentro de la nueva concepción formativa radica en la promulgación de la cooperación entre las universidades (en unión con centros de formación especializados) y el mundo económico, que constituye una vía fundamental de transmisión de los conocimientos, un vector de innovación y un factor de crecimiento de la productividad en los sectores en desarrollo, potenciales creadores de empleo. Esta situación facilita a las universidades los medios indispensables (en colaboración con los agentes públicos y privados a escala nacional y regional), para que desempeñen el papel que les corresponde como promotoras de la educación continua y de la formación permanente.

El fundamento de todo esto se instituye en una previsión correcta y suficientemente precoz de las necesidades de cualificación mediante la identificación de los sectores en crecimiento y de las nuevas funciones económicas y sociales agregadas, así como, del tipo de competencias necesarias para su ejercicio. En este contexto, resulta imprescindible la ampliación organizativa de los estudios dentro de este ámbito y el establecimiento de instrumentos de observación y mecanismos de transferencia de la información recogida hacia el sistema formativo, reduciéndose al mínimo, de este modo, el desequilibrio existente entre las competencias necesarias y las disponibles.

Al mismo tiempo, el nuevo sistema de formación ha de facilitar la participación e implicación tanto del sector público como del privado (coordinándose mejor la oferta de ambos) y, más concretamente, de las propias empresas (incluidas las PYME) ¹⁴¹, donde la dimensión formativa debe integrarse en los programas estratégicos empresariales; es decir, ha de consolidarse como un elemento que incide en la propia expansión estructural de la organización.

En lo que respecta a este punto, la formación, principalmente la continua, se ha desarrollado durante los dos últimos decenios en un ambiente en el que el tiempo vital estaba dominado por el tiempo de trabajo. Sin embargo, en la presente década y como consecuencia de los aumentos constantes de la productividad, estamos asistiendo a una disminución suplementaria del período temporal de actividad laboral y a un reequilibrio entre éste y el tiempo de formación. Se abren, por lo tanto, nuevas vías para acoplar la organización del tiempo de trabajo y la estructuración de la formación que conviene explorar y aprovechar. Deben multiplicarse, evaluarse y, llegado el caso, generalizarse las experiencias en este sentido, basadas esencialmente en acuerdos entre los implicados dentro de la organización (Delors, 1993: 131).

Igualmente, debe darse un énfasis especial a la formación continua del personal de las PYME, al constituir éstas una proporción considerable de las empresas de la Comunidad y al representar un potencial innovador nada despreciable. Las autoridades regionales y locales tienen en este sector un papel especial que desempeñar mediante el establecimiento de mecanismos de promoción de las asociaciones locales en materia formativa y el reciclaje de los trabajadores. Todo ello, a través de la puesta en marcha de sistemas de adaptación a las medidas adoptadas en materia de aumento de la flexibilidad de las condiciones de trabajo y de la distribución del tiempo de actividad laboral.

En apoyo al conjunto de estas acciones y como complemento de las mismas, la Comunidad tiene como misión emprender una serie de iniciativas específicas que pueden agruparse en tres grandes ejes (p.133):

a) Como continuación de los programas y las disposiciones reglamentarias adoptadas hasta la fecha y, en el contexto de la aplicación de las orientaciones para los futuros programas en materia formativa, el primer objetivo radica en el desarrollo más acentuado de la dimensión europea de la formación. Para ello, es imprescindible elevar la calidad formativa, promoviendo la innovación a partir de los intercambios de experiencias e informaciones referidas a actividades de formación, creando un auténtico espacio y un mercado europeo de las cualificaciones por medio de la mejora de la transparencia y el incremento del reconocimiento mutuo de las competencias, y aplicando sistemas de enseñanza a distancia, así como, la normalización de los nuevos instrumentos descentralizados de formación multimedia.

b) En relación a las medidas adoptadas a escala comunitaria en el área de política social y de política de empleo y en concertación con los Estados miembros, la Comunidad debe instaurar un marco político para aquellas acciones relacionadas con la adaptación de los sistemas de formación continua y con el crédito a la formación, concebidas como actuaciones, a medio y largo plazo, tendentes al aumento de la flexibilidad y a la reducción del tiempo de trabajo.

c) Finalmente, con el fin de facilitar la construcción de un nuevo modelo de crecimiento, de competitividad y de empleo, en el que la formación desempeñe un papel central, y de garantizar la indispensable igualdad de oportunidades y el desarrollo coherente de las tres dimensiones (educativa, formativa y cultural) del sistema de formación europeo, la Comunidad tiene que determinar de manera firme y clara las exigencias fundamentales y los objetivos a largo plazo de las acciones y políticas emprendidas en este sector.

En definitiva, la formación es concebida desde esta nueva perspectiva reguladora, como un proceso de desarrollo constante y continuo. Este proceso se optimiza mediante la dilatación de su flexibilidad, la apertura metodológica (apoyo a nuevas estrategias didácticas como la enseñanza a distancia o la promovida a través de medios tecnológicos), la cooperación Universidad-Empresa, la participación activa de los implicados (jóvenes, trabajadores, empresas, interlocutores sociales, Gobiernos), el impulso de las PYME (ante su potencial innovador), etc. Criterios, todos ellos, que se originan en el

propio carácter económico de la formación, que la vincula a objetivos precisos como: la lucha contra el paro, el crecimiento de la competitividad o el incremento del empleo.

Esta estructura se inscribe en una política activa impulsada desde el mercado de trabajo, tanto en relación a la inserción de las generaciones más jóvenes en el mismo, como en lo que respecta a la reinserción de colectivos específicos (parados, adultos descualificados, mujeres, etc.). Y se encuentra relacionada con factores económicos expansivos, esto es, las nuevas tecnologías adaptadas a la producción, la innovación productiva y el aumento de la calidad de los bienes y de los servicios.

5.- RECAPITULACION FINAL.

La formación en Europa ha ido evolucionando desde su reconocimiento en el propio Tratado constitutivo como alternativa de desarrollo ligada a la política social comunitaria. En esta fase inicial se comienza a vislumbrar un panorama formativo altamente relacionado con la capacitación inicial, estructurada y formalmente establecida, unida a la inserción como concepto básico de introducción en el mundo del trabajo. La formación, en esta etapa, se origina en el ámbito educativo y se preocupa de poblaciones marginales o con dificultades de carácter laboral (discapacitados, mujeres y jóvenes).

Posteriormente, se añade un nuevo elemento a estos planteamientos, es decir, se continúa con la preocupación preliminar de orden social, pero se incluyen nuevas fuerzas en la consecución de los objetivos formativos que proceden del sector empresarial y sindical. Esta estructura nace de similares objetivos comunitarios que las anteriores, esto es: la consecución de la igualdad de oportunidades, la promoción del conocimiento en Europa y el desarrollo de la formación inicial. A los que se añaden otros tres, acordes con la situación del momento (nos referimos a la década de los años ochenta), que son, concretamente, la innovación del mercado de trabajo, las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo del empleo. Todos ellos permiten determinar, por una parte, la necesidad de favorecer una política global tendente a facilitar la transferencia de saberes dentro del ámbito comunitario y a fomentar el reconocimiento recíproco de las titulaciones entre los diferentes Estados miembros. Y, por otra, impulsar, más específicamente, las características y posibilidades de la capacitación continua como un proceso de optimización permanente de los conocimientos.

Este avance en la delimitación de los fundamentos formativos comunitarios se encuentra respaldado por un instrumento financiero, cuya nueva organización y delimitación de funciones posibilita una aportación económica a las acciones emprendidas. El instrumento mencionado es el Fondo Social Europeo, destinado a facilitar la labor formativa, en un primer momento, dirigida hacia los parados de larga duración y los jóvenes trabajadores y, en un segundo momento, orientada igualmente a colectivos laborales de adultos inmersos en procesos de reindustrialización y, particularmente, a asalariados y dirigentes de pequeñas

y medianas empresas. Por lo tanto, comienza a diversificarse la población receptora en función de criterios formativos y económicos.

A partir de estos planteamientos, la acción consiguiente se constituye en la promoción de su adecuación a actividades concretas delimitadas dentro de este área y precisadas en programas particulares que, desde los distintos niveles de ejecución, los colectivos a los que se dirigen y las empresas en las que se estructuran, configuran el panorama de cualificación general europeo. Estos programas están unidos a campos de actuación formativa como son: la inserción profesional, el intercambio formativo de estudiantes, el aprendizaje de lenguas, la igualdad de oportunidades y los programas para la integración. Consolidados todos ellos dentro de la categoría de formación inicial. Por otra parte, se delimitan actuaciones programáticas dentro del ámbito de la formación continua, como los destinados a la implicación de los países de la Europa del Este o aquellos relacionados directamente con las nuevas tecnologías, tanto en el espacio educativo como en el más específicamente empresarial.

El panorama global delimitado se conforma, por consiguiente, a través de actuaciones conjuntas, establecidas entre los Estados miembros de la actual Unión Europea y desarrolladas de manera diferente en cada uno de éstos según las características, posibilidades económicas y humanas, así como, las necesidades formativas detectadas ¹⁴².

Actualmente, la actividad dentro de este área se encuentra diferenciada en relación a campos de acción más precisos y conexos con imperativos socio-económicos particulares. Estos campos de acción son (CEDEFOP, 1990 b: 4-5):

- * La concepción de estrategias coherentes a largo plazo para satisfacer necesidades de formación. Basadas éstas en alternativas tecnológicas específicas constituidas en función de la disponibilidad espacio-temporal (enseñanza a distancia), de los conocimientos informáticos poseídos (aprendizaje por ordenador, simulación), de la accesibilidad a las nuevas tecnologías (sistemas multimedia) o de la implicación global de la organización en el proceso formativo (formación-acción).

- * La elaboración de previsiones a largo plazo sobre competencias requeridas; utilizando para ello, los análisis de tendencias del mercado de trabajo y los observatorios de las ocupaciones, tanto a nivel local y regional, como a nivel comunitario.

- * La planificación de objetivos para satisfacer requerimientos de competencias percibidas y expresadas. Esto significa que la adecuación entre los planteamientos y la acción debe estar motivada por las necesidades descubiertas y, principalmente, por las demandas determinadas por la población receptora.

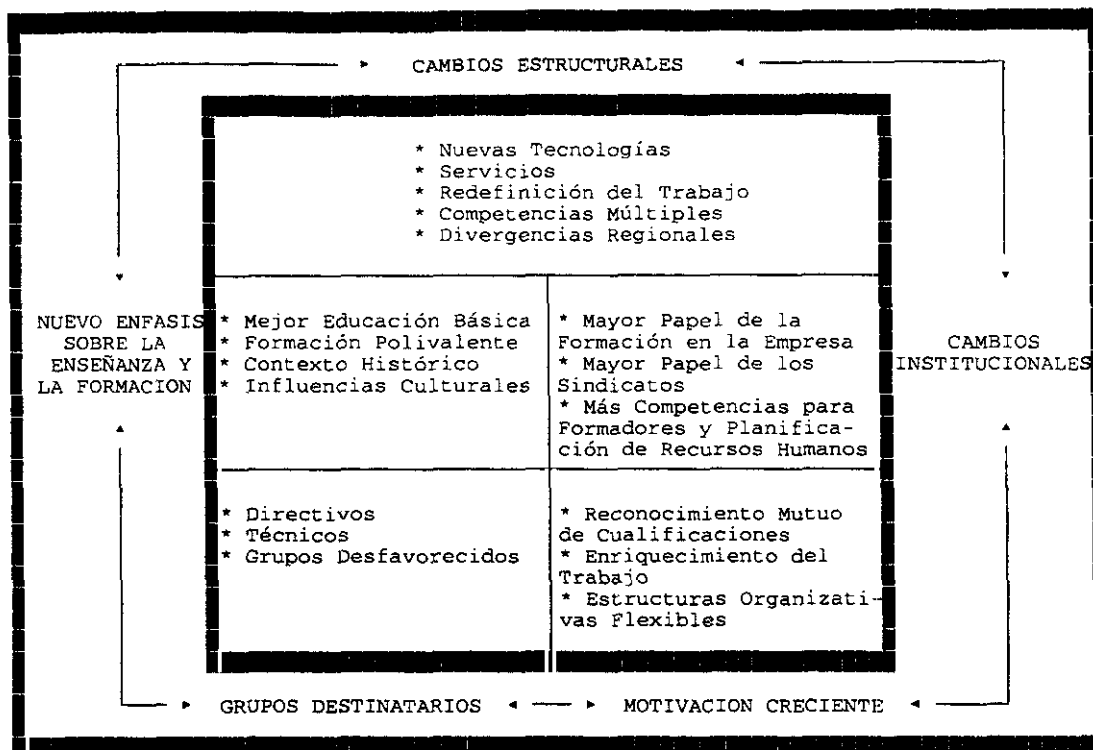
- * El establecimiento de un sistema realista de evaluación con la intención de conseguir una asignación correcta de los recursos. Es decir, la valoración adecuada de las estructuras formativas en relación a los déficits descubiertos, las posibilidades disponibles y los objetivos previstos, revierte en una mayor eficacia económica y en un incremento de la efectividad de la cualificación.

* La utilización de la formación como parte integrante de un programa de desarrollo económico con el fin de evitar una ruptura laboral. Debe potenciarse, a este respecto, el crecimiento equilibrado de las diferentes regiones que componen la Comunidad, evitando que un deterioro económico específico o un auge incontrolado del mismo perjudique la coherencia productiva de la fuerza de trabajo de una zona concreta.

* Una mayor participación de los interlocutores sociales en la concepción y suministro de la formación para facilitar la aproximación de la realidad empresarial a las peculiaridades individuales de los trabajadores; adecuando las cualificaciones de los sujetos a la demanda del mercado de trabajo.

* Un mayor énfasis en la preparación profesional promovida a través del sistema de enseñanza que permita satisfacer las necesidades económicas, especialmente, en lo que respecta a los cambios tecnológicos, empresariales y del medio ambiente. Este sistema debe ser: *completo*, es decir, ha de comprender todos los elementos de una enseñanza y una formación que posibiliten el desarrollo de competencias múltiples; *flexible*, esto es, tiene que adaptarse constantemente a los cambios estructurales en curso y absorber el efecto desmesurado sobre diversos grupos de trabajadores; *motivador*, lo que significa, que ha de animar a las personas para que inicien un proceso de aprendizaje permanente, vital para conseguir una innovación constante de los productos y la adecuación de los mismos al cliente; e *integrador*, que debe promover una complementariedad entre los distintos proveedores de enseñanza y formación (CEDEFOP, 1990 b: 39).

Por consiguiente, se descubren nuevos desafíos en relación a la política formativa de los años noventa, la cual se encuentra influenciada por factores específicos que resultan identificables a través del gráfico siguiente para seguidamente ser analizados de manera más precisa (CEDEFOP: 41).



Según se descubre en el cuadro establecido, los primeros factores están conexionados con cambios institucionales, caracterizados por la implicación cada vez mayor de los interlocutores sociales en el diseño y ejecución de medidas formativas. Los segundos, son de carácter motivacional y se encuentran relacionados, tanto con los profesionales de la formación, verdaderos artífices del proceso formativo (y promotores de la motivación), como con los trabajadores, quienes deben percibir los méritos psicológicos de la adquisición de competencias múltiples y la posibilidad de realizar aprendizajes autónomos e independientes, como un beneficio laboral tangible y un enriquecimiento de la propia actividad.

La tercera serie de factores se refiere a los grupos destinatarios. A este respecto, al determinar el contenido de la formación se deben tener en cuenta las necesidades específicas de tres categorías de trabajadores: empresarios y directivos (fundamentalmente de pequeñas y medianas empresas), dado que su labor es paulatinamente más compleja y se sitúa en un entorno más competitivo; técnicos, los cuales deben ampliar la base de sus conocimientos de manera permanente, y trabajadores desfavorecidos (desempleados, mujeres, minorías), ante su insuficiencia competencial en relación a los rápidos cambios estructurales.

Y, finalmente, el cuarto conjunto de factores está relacionado con el nuevo énfasis que debe darse a la enseñanza y a la formación -inicial y continua-, promoviendo la polivalencia formativa que permite a los sujetos desempeñar diferentes tareas como ampliación profesional, y controlando los condicionamientos históricos y culturales que se diversifican en cada sistema formativo europeo, en beneficio de

las libertades impulsadas por el Mercado Unico y de la globalidad de los planteamientos de la Europa comunitaria.

Esta complementariedad estructural se consigue mediante vínculos indirectos entre diferentes elementos del aprendizaje, de entre los cuales, cabe señalar los que a continuación se mencionan (CEDEFOP, 1990 b: 47-48):

1. *Base*: este elemento comprende la formación inicial de alta calidad, destinada a una preparación de alto nivel o profesional. En ambos casos, el objetivo consiste en establecer los fundamentos de un desarrollo continuo de las competencias, de la profesionalidad y de los atributos personales.

2. *Inducción*: incluye la formación básica en la empresa que, entre otros medios, se suministra durante aproximadamente los dos primeros años para ayudar al trabajador a integrarse en el nuevo círculo laboral. Se utiliza para impulsar ciertas competencias fundamentales y emplea mecanismos didácticos complementarios. El primero, de carácter más formal, incide en la comunicación de información esencial sobre la organización de la empresa, la filosofía del sector, los clientes, productos y mercados. Su objetivo subyacente consiste en el descubrimiento por parte de los trabajadores de los aspectos importantes de la organización. El segundo hace mayor hincapié en el aprendizaje de las técnicas elementales correspondientes al trabajo.

3. *Desarrollo de Competencias*: a partir de una formación estimulante, la optimización de los recursos humanos en las empresas debe fomentar la adquisición de competencias relacionadas con la actividad laboral mediante el aprendizaje por la práctica y la formación en el lugar de trabajo.

4. *Desarrollo Profesional*: además del desarrollo de competencias, cada trabajador necesita un impulso para el crecimiento profesional continuo, acompañado por una ampliación de sus conocimientos básicos. El objetivo subyacente es doble, obtener una eficacia mayor del trabajador en las tareas corrientes y preparar al mismo para tareas posteriores.

5. *Desarrollo Personal*: debe permitir la formación de actitudes correctas respecto del trabajo y de la estructura organizativa de la empresa, que impliquen una participación paulatinamente más activa de los sujetos en beneficio del progreso individual y de la empresa en su conjunto.

Este panorama formativo comunitario nos muestra el recorrido efectuado por la formación dentro de la política socio-laboral de la Comunidad, desde sus primeros pasos (artículo 128 del Tratado CEE y orientaciones básicas de 1963), hasta su regulación en el Tratado de la Unión Europea (1992) y en el Libro Blanco de Delors (1993). La expansión de la formación a lo largo de estos períodos ha evidenciado fundamentalmente una necesidad de aproximación de la cualificación al mundo productivo, un incremento de la participación de los sectores y sujetos implicados en su configuración y una potenciación del aprendizaje, no únicamente de conocimientos, sino también de habilidades, destrezas y actitudes útiles para el desarrollo personal y profesional.

La formación es considerada, en definitiva, como un proceso completo (inicial y permanente), flexible (abierto a la innovación), motivador (que promueve la continuidad), integrador (incluye la participación de todos los ámbitos vinculados a la misma), y que se encuentra influenciado esencialmente por el mercado de trabajo y por los colectivos destinatarios de las medidas desarrolladas dentro de este campo. Formación que no sólo se mantiene en la formulación normativa, sino que adquiere su verdadero valor en la aplicabilidad programática de la misma, paso siguiente de gran trascendencia comunitaria.

NOTAS.

1. OCDE (1966). Conférence sur les Politiques de Croissance Économique et d'Investissement dans l'Enseignement. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

2. La teoría del costo/beneficio surge en oposición a la del desarrollo de los recursos humanos, aunque se fundamenta igualmente en una metodología cuantitativa. Esta teoría parte, en primer lugar, de la distribución de la fuerza de trabajo por edad, nivel de educación y salarios anuales; con estos datos se elaboran los denominados perfiles salariales (según la edad y por años de escolaridad aprobados). El objetivo de la misma consiste en descubrir cuáles son los costos de la educación, por niveles y años de escolaridad, para de esta manera tratarlos como ingresos negativos, mientras que, al mismo tiempo, se pretende conocer y calcular el montante de entradas netas por rendimiento del trabajo y en función de cada tipo o nivel de educación. A partir de aquí, la sustracción de ambos parámetros propicia el costo y los beneficios posibilitados por la educación, tanto por tipos de trabajo como por niveles educativos.

A continuación, estos datos se extrapolan al futuro, por lo que la tasa de rendimiento de la inversión en educación da el costo descontado de la misma, de manera anticipada, para todos los que se integran en el mundo laboral. Con estos cálculos los distintos gobiernos son capaces de conocer el nivel educativo más rentable para invertir (ciertamente sesgado por excluir inversiones formativas posteriores y aspectos socio-culturales relevantes), teniendo en cuenta sus capacidades económico-financieras y de acuerdo a los objetivos de desarrollo de la estructura económica del país. Colom Cañellas, A.J. (1993). Planificación Educativa. Ponencia presentada al XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (pp.149-150), celebrado en Mérida durante los meses de noviembre-diciembre y promovido por la Universidad Nacional a Distancia (UNED), con el tema central "Política y Planificación Educativa".

3. En este sentido, existen diversas críticas realizadas a la teoría del costo/beneficio, tales como: que las tasas de beneficio hacen referencia siempre al pasado, realizándose las prospectivas de costos y beneficios en función de evoluciones que se consideran normales, aunque en realidad no se encuentren sujetas a ninguna garantía de seguridad; que los mayores ingresos que propician los niveles más altos de educación se deban a su mayor productividad, cuando son dos parámetros que no tienen ningún tipo de paralelismo; que no se tomen en consideración los beneficios que aporta la educación, en su condición de bien de consumo, así como, otros beneficios monetarios indirectos que la educación proporciona al individuo y éste a la sociedad (consumo mayor en ocio, espectáculos, libros, etc.), y que, por último, se ignore el hecho de que con un mismo nivel educativo existen diferencias salariales (Colom, 1993: 150).

4. "El papel fundamental que desempeñan en la actualidad la educación y la formación en los Estados miembros queda subrayado por el creciente reconocimiento de los vínculos existentes entre formación, productividad y éxito en los negocios, así como por la importancia que conceden las empresas a unas mayores inversiones en formación", afirma el Consejo Europeo en su Informe Económico Anual 1986/87 al aludir a la adaptación del mercado de trabajo con vistas a un crecimiento más generador de empleo. Diario Oficial de las Comunidades Europeas-DOCE N° L 385, 31.12.1986, p.63.

Y en el Dictamen común relativo a la *Estrategia de cooperación para el crecimiento y el empleo*, elaborado por los interlocutores sociales europeos y la presidencia de la Comisión de las Comunidades Europeas en el marco del "diálogo social" y dado a conocer en Bruselas el 6 de noviembre de 1986, se destaca entre los diez puntos sobre los que hubo acuerdo el referido a que "los costes de la formación tienen un valor de inversión" y que "la mejora de la cualificación de la mano de

obra y reciclaje profesional son elementos importantes para el desarrollo del empleo y de la competitividad de la economía europea" (punto 6). Europe Sociale, 2, 1987, 5.

5. Son significativos los datos que aportan Psacharopoulos y Arriagada sobre la cantidad de capital humano concretado en la mano de obra como uno de los grandes factores que determinan la capacidad de producción de un país. Utilizan como indicador el nivel de instrucción de la población activa por considerarlo más preciso que las solas tasas de inscripción. Psacharopoulos, G. y Arriagada, A.M^a. (1986). **La Composición de la Mano de Obra según el Nivel de Instrucción: Comparación Internacional**. Revista Internacional del Trabajo, 105 (4, octubre-diciembre), 489-504. En este sentido, es interesante destacar, igualmente: OCDE. (1985 b). La Formation après la Scolarité Obligatoire. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique.

6. García Garrido, J.L.; Pedró, F. y Velloso, A. (1989). La Educación en Europa: Reformas y Perspectivas de Futuro (p.183). Madrid: Cincel. Educación y Futuro: Monografías para la Reforma.

7. Díaz Guerra, M. (1989). **La Relación Educación-Empleo: El Problema de la Formación Profesional**. Revista del Trabajo, 95 (julio-septiembre), 99-113.

8. Este modelo de análisis que se aleja del enfoque tradicional según el cual el cambio tecnológico y las transformaciones productivas son el centro de influencia en relación con la enseñanza/formación, el empleo, el crecimiento económico, la competitividad, etc.; viene siendo utilizado para su estudio por el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) y por la Comisión de las Comunidades Europeas, desde 1982. Pueden verse, a este respecto, los resultados de la Conferencia organizada conjuntamente por la CE/CEDEFOP en Berlín, del 24 al 26 de noviembre de 1982. En: CEDEFOP. (1984). Le Changement Technologique, l'Emploi, les Qualifications et la Formation. Luxemburgo: CEE.

9. Bruno, S. (1986). **Towards a Systemic Perspective on the Relationships among Education, Training and Working Life: New Options, Constraints and Responsibilities**. Invited Paper for the European Community Symposium about Education, Training and Labour Market Policy (pp.81-104). The Netherlands, 28-30 april. Vol. I.

10. Al examinar en la presente investigación la actuación formativa desarrollada en Europa desde sus primeros momentos de existencia efectiva como unidad de Estados, la utilización de términos como Comunidad Europea o Unión Europea, vendrá promovida por el momento histórico en el que se desenvuelvan esas actuaciones; conformándose una visión integradora y conjuntiva de la acción comunitaria en materia de capacitación.

11. Cuando nos referimos a la formación empresarial en el presente capítulo, estamos haciendo referencia a la actividad formativa de carácter profesional desarrollada por la Comunidad, tanto a nivel inicial como continuo.

12. Según afirmaciones de d'Iribarne, recogidas en: Retuerto de la Torre, E. (1991). **Cualificación Profesional y Sistema Productivo. La Información sobre Perfiles Profesionales en la Actual Encrucijada Comunitaria**. Economía Industrial, 277 (enero-febrero), 121.

13. Mégret, J. (1973). Le Droit de la Communauté Économique Européenne (pp.69-80). Tomo VII "Politique Sociale". Bruxelles: Éditions de l'Université Libre de Bruxelles. Collection dirigée par l'Institut d'Études Européennes.

14. Banke, P. (1986). **Training as a Strategic Factor in the Process of Adapting New Technology - The Change from a Reactive to a Proactive Training System**. Invited Paper for the European Community

Symposium about Education, Training and Labour Market Policy (pp.127-147). The Netherlands, 28-30 april, Vol. II.

15. **Cent Ans de Droit Social en Belgique: L'Emploi et la Formation.** Titre III: Les Efforts de formation Générale et de Formation Professionnelle. (1988). Revue du Travail, 8/9 (août-septembre), 811-847.

16. El establecimiento del mercado interior queda recogido en los Artículos 8 A, 8 B y 8 C del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea -firmado en Roma, el 25 de marzo de 1957-, que han sido incorporados por el Acta Unica Europea -firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986-, en sus Artículos 13 al 19. Representa la creación, a partir del 31 de diciembre de 1992, de un gran espacio europeo, sin barreras físicas, jurídicas ni técnicas, que procure el desarrollo tecnológico, una gran unión económica y monetaria, la cohesión social y la mejora del medio ambiente y del entorno laboral.

17. A este respecto, existe un amplio desarrollo de este principio comunitario en: Mégret, J. (1990). Le Droit de la Communauté Économique Européenne (pp.48-51) (Deuxième Edition). Tomo III "Libre Circulation des Personnes, des Services et des Capitaux. Transports", Capítulo I "la Libre Circulación de Trabajadores Asalariados". Bruxelles: Editions de l'Université Libre de Bruxelles. Collection dirigée par l'Institut d'Etudes Européennes.

18. El Fondo Social Europeo (FSE) es el único fondo estructural instituido por el propio Tratado. El artículo 3.i) prevé expresamente la creación del FSE a fin de promover las posibilidades de empleo de los trabajadores y contribuir a la elevación de su nivel de vida. El art. 123 crea el FSE con unas funciones expresadas en términos muy amplios, "promover las facilidades de empleo y la movilidad geográfica y profesional de los trabajadores". Este hecho va a permitir que el FSE se transforme a lo largo de los años, adaptándose a medida que la situación socio-económica de la Comunidad se va modificando. A tal efecto, se pueden distinguir cinco etapas establecidas entre los siguientes intervalos temporales: 1958-1971, 1971-1983, 1983-1988, 1988-1993 y la etapa actual que comienza tras la reforma. El FSE reformado tiene como misiones prioritarias el apoyo en toda la Comunidad a las acciones de formación profesional, en sus diferentes niveles, y la ayuda a la contratación con el fin de luchar contra el paro de larga duración, integrar a los jóvenes en la vida profesional (objetivo N° 3) y favorecer el desarrollo productivo de las empresas y trabajadores que se encuentran implicados en procesos de reconversión industrial (objetivo N° 4).

19. Acta Unica Europea (firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986). DOCE N° L 169, 29.6.1987. Ratificada por España a través de la Ley Orgánica 4/1986 de 26 de noviembre conforme al artículo 93 de la Constitución que establece la necesidad de autorización de las Cortes Generales respecto a la ratificación de los Tratados Internacionales.

20. L'Institut d'Etudes Européennes (Dir.). (1989). L'Acte Unique Européen (Deuxième Edition). Bruxelles: Editions de l'Université. Commentaire par Jean De Ruyt.

21. Una prueba clara de ello consiste, particularmente, en la sentencia en el Asunto 293/83 -*Françoise Gravier contre Ville de Liège*-, de 13 de febrero de 1985, en la cual se reconoce que los nacionales de los Estados de la CE deben equipararse a los nacionales del propio país en el marco de la enseñanza superior. Los efectos de esta sentencia no se limitan, sin embargo, a la enseñanza superior, sino que se extienden a todo el ámbito de la formación profesional. T.J.C.E. *Cour de Justice des Communautés Européennes*. (1985). Recueil de la Jurisprudence de la Cour, 2, 593-615. Posteriormente, el 30 de mayo de 1989, el Tribunal de Justicia dicta sentencia sobre dos Asuntos de similares características. El Asunto 242/87 -*la Comisión de las Comunidades Europeas contra el Consejo*-, referido al "Programa de acción comunitaria en materia de movilidad de estudiantes (Erasmus)", y el Asunto 56/88 -*Reino*

Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte contra el Consejo de las Comunidades Europeas-, en relación al "Programa de acción para la formación profesional de los jóvenes". Relacionados ambos con el recurso al Artículo 128 como base jurídica y en los que el Tribunal establece que la Comisión puede proponer programas de acción sobre formación profesional de importantes repercusiones presupuestarias, basándose en el mencionado Artículo 128 del Tratado. **T.J.C.E. Cour de Justice des Communautés Européennes**. (1989). Recueil de la Jurisprudence de la Cour, 1, 1425-1460 y 1615-1619.

22. Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963 por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional -inicial y continua-. (63/266/CEE). DOCE N° 63, 20.4.1963, p.1338.

23. (63/688/CEE). DOCE N° 190, 30.12.1963, p.3090.

24. El intercambio de jóvenes trabajadores entre los Estados miembros se estructura como el objetivo fundamental de tres programas consecutivos:

* Déclaration du Conseil du 8 mai 1964 concernant un premier programme commun pour favoriser l'échange de jeunes travailleurs au sein de la Communauté. (64/307/CEE). JOCE N° 78, 22.5.1964, p.1226. Basado en el artículo 50 del Tratado de Roma.

* La Décision du Conseil du 16 juillet 1979 établissant un deuxième programme commun visant à favoriser l'échange de jeunes travailleurs au sein de la Communauté. (79/642/CEE). JOCE N° L 185, 21.7.79, p.24.

* La Decisión del Consejo de 13 de diciembre de 1984 por la que se establece un Tercer Programa Común tendente a favorecer el intercambio de jóvenes trabajadores en el interior de la Comunidad para el período 1985-1990. (84/636/CEE). DOCE N° L 331, 19.12.1984, p.36. Esta última es transformada posteriormente por la Decisión del Consejo de 29 de mayo de 1990 que modifica la Decisión 84/636/CEE por la que se establece un Tercer Programa Común tendente a favorecer el intercambio de jóvenes trabajadores en el interior de la Comunidad para el período 1985-1990. Ampliando el período de vigencia del programa y unificando sus objetivos con los del programa "Juventud con Europa". (90/268/CEE). DOCE N° L 156, 21.6.1990, p.8.

25. Recomendación de la Comisión de 18 de julio de 1966 a los Estados miembros para fomentar la orientación profesional. (66/484/CEE). DOCE N° 154, 24.8.1966, p.2815.

26. Esta orientación queda recogida en la Resolución del Consejo de 6 de junio de 1974 relativa al reconocimiento recíproco de diplomas, certificados y otros títulos. DOCE N° C 98, 20.8.1974, p.1. Posteriormente, ha sido revisada por medio de la Décision du Conseil du 16 juillet 1985 concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre Etats membres des Communautés Européennes. (85/368/CEE). DOCE N° L 199, 31.7.1985, p.56. Y, en la actualidad, se desarrolla a través de dos Directivas: Directiva del Consejo de 21 de diciembre de 1988 relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años. (89/48/CEE). DOCE N° L 19, 24.1.1989, p.16. Y Directiva 92/51/CEE del Consejo de 18 de junio de 1992 relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE. DOCE N° L 209, 24.7.1992, p.25.

27. Orientaciones Generales del Consejo de 26 de julio de 1971 para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional. DOCE N° C 81, 12.8.1971, p.5.

28. La formación, desde esta perspectiva, se concibe como una dimensión de gran relevancia que se inscribe activamente en la política social comunitaria, según se desprende de las conclusiones de la cumbre de París (19 y 20 de octubre 1972), que reúne a los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros. En esa misma fecha, la Comisión presenta la comunicación relativa a las primeras medidas para la realización de una política común de formación profesional (SEC (72) 3450 final. Bruselas, 25 de octubre de 1972)", en la que se establecen y concretan cuestiones referentes a la evolución de las acciones, de las estructuras y de la organización de la formación profesional; a la adaptación de la metodología formativa a las diversas realidades europeas, y a los problemas prioritarios de cualificación relativos a ciertas categorías de personas, sectores y regiones. **Politique Sociale.** (1972). Bulletin des Communautés Européennes, 10, 84-86. La posterior reunión de Ministros de Asuntos Sociales (el 9 de noviembre de 1972), confirma el interés comunitario por los temas formativos, en sus diferentes niveles y en relación a los distintos colectivos afectados. **Politique Sociale. Les Décisions Prises à la Suite de la Conférence au Sommet.** (1972). Bulletin des Communautés Européennes, 11 (point 26), 98-99.

29. **Resolución del Consejo, de 12 de Enero de 1974, relativa a un Programa de Acción Social.** (1974). Boletín de las Comunidades Europeas, Suplemento/2. Y la Resolución del Consejo, de 21 de enero de 1974, relativa a un Programa de Acción Social. DOCE N° C 13, 12.2.1974, p.1.

30. Ha sido regulado por Règlement (CEE) N° 337/75 du Conseil du 10 février 1975 portant création d'un Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. JOCE N° L 39, 13.2.1975, p.1. Este Reglamento ha sufrido varias modificaciones llevadas a cabo por una serie de Reglamentos posteriores y actualmente se concreta en la Propuesta de Reglamento (CE) del Consejo por el que se modifica el Reglamento (CEE) N° 337/75 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (presentada por la Comisión). COM (94) 672 final. Bruselas, 21 de diciembre de 1994. Su novedad fundamental radica en su traslado desde la ciudad de Berlín -Alemania- (ubicación precedente) a Tesalónica -Grecia-.

31. Este Centro es un órgano técnico de apoyo a la Comisión de las Comunidades Europeas en materia de Formación Profesional, en sus diferentes niveles. Tiene su sede central en Berlín, hasta la fecha, y está integrado por representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, de las Organizaciones Empresariales y Sindicales y de la Comisión. Desarrolla, fundamentalmente, actividades científico-técnicas y de intercambio y divulgación en materia de Formación profesional, inicial y continua, constituyéndose en lugar de encuentro y debate sobre esta materia.

32. Durante dicho período se produce la denominada "Crisis del petróleo" (1973) y la recesión económica resultante. Entre 1975 y 1980, tanto el crecimiento económico como el incremento de la productividad no avanzan. Ello se debe a que la crisis resulta tan grave que la tasa global del crecimiento de la demanda en las economías de los Estados miembros sufre una disminución, reduciéndose por tanto la tasa global del crecimiento económico. Asimismo, se origina una reducción importante en el nuevo ritmo de inversiones en innovaciones; resultando, como consecuencia, un descenso notable del aumento de la productividad. Posteriormente, tiene lugar la "segunda crisis del petróleo" (1979), que conlleva una recesión económica aún más aguda. Rajan, A. y Marçal, E. (1990). Perspectivas de Formación Profesional para Determinados Estados Miembros de la Comunidad Europea. Informe de Síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido (pp.23-24). Luxemburgo: CEDEFOP Documento. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

33. Pérez Amorós, F. (1993). **Formación Profesional en la Comunidad Económica Europea y el Déficit de Cualificaciones. Relaciones Laborales**, 2, 232-233.

34. García del Dujo, A. y Etxeberria Balerdi, F. (1991). **Educación e Inserción en la vida Activa. Fundamentos, Programas y Propuestas.** En: Núñez Cubero, L. (Ed.). Educación y Trabajo (p.86). Sevilla: Preu-Espínola.

35. Vázquez Gómez, G. (1994). **Formación e Inserción Profesional.** En: Muñoz Sedano, A. (Ed.). El Educador Social: Profesión y Formación Universitaria (pp.139-149). Madrid: Popular.

36. Resolución del Consejo de 27 de junio de 1974 relativa al establecimiento del primer programa de acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos. DOCE N° C 80, 9.7.1974, p.30.

37. Directiva del Consejo de 9 de febrero de 1976 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo. (76/207/CEE). DOCE N° L 39, 14.2.1976, p.40. Esta Directiva recoge aquellos aspectos relativos al acceso de las mujeres, en condiciones de igualdad, a la formación y al perfeccionamiento profesional, no contemplados en la Primera Directiva del Consejo de 10 de febrero de 1975 (75/117/CEE, DOCE N° L 45, 19.2.1975, p.19), referida, esencialmente, a la aplicación del principio de igualdad de retribución entre los trabajadores masculinos y femeninos.

38. Seeland, S. (1991). Égalité des Chances et Formation Professionnelle - Un Bilan après Treize Ans (pp.7-9) (1ª Édition). Berlín: Document CEDEFOP.

39. Fragnière, G. (1982). Égalité des Chances et Formation Professionnelle, Formation Initiale et Continue en Entreprises. Berlín: CEDEFOP.

40. Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 13 de diciembre de 1976 relativa a las medidas que hay que tomar para mejorar la preparación de los jóvenes para la actividad profesional y facilitarles el paso de la educación a la vida activa. DOCE N° C 308, 30.12.76, p.1. Estas medidas constituyen la base de los Programas de Transición que se desarrollarán en el capítulo siguiente.

41. Recommandation de la Commission du 6 juillet 1977 aux États membres concernant la préparation professionnelle pour les jeunes en chômage ou menacés de perdre leur emploi. (77/467/CEE). JOCE N° L 180, 20.7.1977, p.18.

42. Pueden ser miembros del Foro los Consejos Nacionales de la Juventud de los Estados miembros de la Comunidad y las Organizaciones No-Gubernamentales de la Juventud, éstas últimas a condición de que tengan organizaciones representativas en al menos siete Estados miembros. Además de los miembros plenarios hay, igualmente, miembros observadores y consultivos.

43. Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1979 sobre la formación en alternancia de los jóvenes. DOCE N° C 1, 3.1.1980, p.1. Résolution du Parlement Européen sur la formation en alternance des jeunes dans la Communauté. JOCE N° C 77, 6.4.1981, p.71.

44. Résolution du Parlement Européen sur les activités de la jeunesse. JOCE N° C 77, 6.4.1981, p.58.

45. DOCE N° C 168, 8.7. 1980, p.1.

46. Résolution du Conseil concernant les politiques de formation professionnelle dans les Communautés Européennes pour les années 1980. JOCE N° C 161, 20.6.1983, p.28. Así como, Résolution du Conseil du 11 juillet 1983 concernant les politiques de formation

professionnelle dans la Communauté Européenne pour les années 1980 (JOCE N° C 193, 20.7.1983, p.2), la cual afirma la necesidad de una convergencia de las políticas en el sector de la formación profesional -inicial y continua-, al mismo tiempo que se reconoce la diversidad de los sistemas de formación en los Estados miembros y la necesidad de una acción flexible de la Comunidad.

47. Résolution du Conseil du 2 juin 1983 concernant les mesures relatives à la formation professionnelle aux nouvelles technologies de l'information. JOCE N° C 166, 25.6.1983, p.1.

48. Conclusiones del Consejo de 22 de junio de 1984 relativas a un programa de acción social comunitario a medio plazo. (84/C 175/01). DOCE N° C 175, 4.7.1984, p.1.

49. **Consejo Europeo de Milán.** (1985). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 2), 13-17.

50. Donde se refleja la actitud de apertura de la Comunidad para la consolidación de una política concreta en materia de formación y perfeccionamiento de los trabajadores europeos. **Déclaration du Président Delors sur les Orientations de la Commission.** (1985). Bulletin des Communautés Européennes, 1 (point 1), 7-11.

51. Más recientemente, son interesantes las afirmaciones del Presidente Delors, de 12 de enero de 1989, relativas a la necesidad de dar un nuevo impulso al Diálogo Social en el nivel comunitario, donde la educación y la formación se incluirían entre los temas prioritarios que deben examinar los interlocutores sociales. **Reactivación del Diálogo Social.** (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 1 (punto 2), 11-13.

52. (85/368/CEE). DOCE N° L 199, 31.7.1985, p.56.

53. Este procedimiento se lleva a cabo para las profesiones de nivel II, es decir, aquellas que requieren una cualificación completa para el ejercicio de una actividad bien determinada que precisa capacidad para utilizar instrumentos y técnicas. Este nivel, que correspondería al de "obrero o trabajador cualificado", se incluye en la clasificación de cinco elaborada por la Comunidad Europea en función de la extensión de los estudios y de las prácticas profesionales necesarias, combinados ambos criterios con el grado de autonomía o capacidad de decisión en el trabajo. (85/368/CEE). DOCE N° L 199, 31.7.1985, p.56.

54. Procedimiento que, en su conjunto, ha demostrado buenas cualidades, si bien no puede negarse la existencia de algunas dificultades iniciales: inexactitud en la definición de ciertas profesiones, existencia de solapamiento entre las mismas, o acceso a profesiones más por perfeccionamiento profesional que por aprendizaje inicial. No obstante, por primera vez se cuenta con información detallada por profesiones y sectores, que permite apreciar las diferencias formativas intraprofesionales e intracomunitarias y ofrecer un marco de referencia común a escala europea. Según se desprende del Informe actualizado que se cita a continuación: Burkart, S. (1992). El Proyecto Comunitario "Correspondencia de Cualificaciones de Formación Profesional". Objetivos, Método de Trabajo, Evaluación. Berlín: CEDEFOP Documento.

55. (86/C 340/02). DOCE N° C 340, de 31.12.1986, p.2.

56. Según se constata en el: **Dictamen común de los Interlocutores Sociales de 6 de Marzo de sobre la Formación, la Motivación, la Información y la Consulta.** (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 3 (punto 2.1.93), 40-41. Y, posteriormente en: Bazin, B. et Sellin, B. (1989). **Le Rôle des Partenaires Sociaux dans la Formation Professionnelle. Table Ronde du CEDEFOP à Paris, les 7 et 8 novembre 1989.** CEDEFOP Flash, 8 (décembre). Monográfico.

57. Resulta interesante destacar a este respecto: La creación del grupo "nuevas tecnologías y diálogo social", establecido como resultado del encuentro entre la Comisión y representantes de las confederaciones europeas de empresarios y de trabajadores, que se llevó a cabo en noviembre de 1985, en Val Duchesse. **Relaciones con los Interlocutores Sociales.** (1985). Boletín de las Comunidades Europeas, 11 (punto 2.5.15), 120. Este grupo de trabajo celebró su quinta reunión el 6 de marzo de 1986 bajo la presidencia de la Comisión. **Relaciones con los Interlocutores Sociales.** (1986). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 2.4.27), 143.

58. Más recientemente y, a partir de una reunión establecida el 26 de enero de 1990 en Bruselas, las organizaciones más importantes de las diversas partes sociales de los doce Estados miembros de la Comunidad (UNICE, CES y CEEP), bajo la presidencia de la Sra. Vasso Papandreou, miembro de la Comisión y responsable del empleo, las relaciones industriales y los asuntos sociales, los recursos humanos, la educación, la formación y la juventud, han adoptado una opinión común sobre la educación y la formación (estableciendo un grupo de trabajo al respecto). Esta se refiere a la mejora de las acciones formativas de base y continuas para la cualificación que demanda el mercado de trabajo y la participación de las partes sociales en la preparación y puesta a punto de diversos programas de acción comunitarios y de proyectos financiados por el Fondo Social Europeo. Según se refleja en: Sellin, B. (1990). **Pre-miers Résultats du Dialogue Social dans le Domaine de la l'Éducation et de la Formation.** CEDEFOP Flash, Special/5 (mars). Monográfico.

59. **Emploi, Éducation et Politique Sociale. Formation Professionnelle.** (1987). Bulletin des Communautés Européennes, 3 (point 2.1.97), 45-46.

60. **El Congreso Europeo de la Haya.** (1986). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 1), 7-13.

61. (87/C 178/05). DOCE N° C 178, 7.7.1987, p.5.

62. **Empleo, Educación y Política Social. Formación Profesional Continua.** (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 1 (punto 2.1.59), 33-34.

63. No obstante, las empresas y los trabajadores todavía se encuentran con dificultades para la ejecución de medidas de formación profesional permanente, especialmente en materia de adaptación de los horarios de trabajo. Por lo tanto, la eficacia de la inversión necesaria para este tipo de formación requiere la continuación de las tareas comunitarias destinadas a reducir tales obstáculos. Según queda recogido en: **Formación Profesional.** (1987). Boletín de las Comunidades Europeas, 5 (punto 2.1.109), 38.

64. En este sentido, "al mismo tiempo que cobran un gran relieve las funciones de la formación de las empresas, y con ello los profesionales de la misma, las modalidades [formativas] sobre base modular, con créditos capitalizables [...], ayudan tanto a los procesos de certificación de la cualificación (y reconocimiento de la misma por los interlocutores que negocian la contratación), como a los ciudadanos que, individualmente, deben construir sus carreras profesionales" (Re-tuerto, 1991: 125).

65. **Consejo Europeo de Hannover.** (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 1), 8.

66. **Consejo Europeo de Rodas.** (1988). Boletín de las Comunidades Europeas, 12 (punto 1), 8.

67. Reglamento (CEE) N° 2052/88 del Consejo de 24 de junio de 1988 relativo a las funciones de los Fondos con finalidad estructural y a su eficacia, así como a la coordinación entre sí de sus intervenciones con las del Banco Europeo de Inversiones y con las de los demás instrumentos financieros existentes (Reglamento Marco). DOCE N° L 185,

15.7.1988, p.9. Actualmente, transformado en el Reglamento (CE) N° 2081/93 del Consejo de 20 de julio de 1993 por el que se modifica el Reglamento (CEE) N° 2052/88 relativo a las funciones de los Fondos con finalidad estructural y a su eficacia, así como a la coordinación entre sí de sus intervenciones con las del Banco Europeo de Inversiones y con los demás instrumentos financieros existentes. DOCE N° L 193, 31.7.1993, p.5.

68. Reglamento (CEE) N° 4253/88 del Consejo de 19 de diciembre de 1988 por el que se aprueban disposiciones de aplicación del Reglamento (CEE) N° 2052/88, en lo relativo, por un lado, a la coordinación de las intervenciones de los Fondos Estructurales y, por otro, a la coordinación de estas intervenciones con las del Banco Europeo de Inversiones y con las de los demás instrumentos financieros existentes. DOCE N° L 374, 31.12.1988, p.1. Esta Norma, en el momento presente, se consolida como el Reglamento (CE) N° 2082/93 de 20 de julio de 1993 que modifica el Reglamento (CEE) N° 4253/88 por el que se aprueban disposiciones de aplicación del Reglamento (CE) N° 2052/93, en lo relativo, por una parte, a la coordinación de las intervenciones de los Fondos estructurales y, por otra, de éstas con las del Banco Europeo de Inversiones y con las de los demás instrumentos financieros existentes. DOCE N° L 193, 31.7.1993, p.20.

69. Reglamento (CEE) N° 4255/88 del Consejo de 19 de diciembre de 1988 por el que se aprueban las disposiciones de aplicación del Reglamento (CEE) N° 2052/88, en lo relativo al Fondo Social Europeo. DOCE N° L 374, 31.12.1988, p.21. En el momento actual, se encuentra regulado a través del Reglamento (CE) N° 2084/93 del Consejo de 20 de julio de 1993 por el que se modifica el Reglamento (CEE) N° 4255/88 por el que se aprueban disposiciones de aplicación del Reglamento (CEE) N° 2052/88, en lo relativo al Fondo Social Europeo. DOCE N° L 193, 31.7.1993, p.39.

70. En los planes previstos en los artículos 8 al 11 del Reglamento (CEE) N° 2052/88 (actualmente englobados en el artículo 4 del Reglamento (CE) N° 2084/93), se hace constar, en particular en lo referente al Fondo, estimaciones relativas a las acciones a realizar o en curso de realización en materia de formación y empleo (que se mantienen constantes en la nueva reglamentación). En este orden de cosas, los Estados miembros han de comunicar la información necesaria para el examen de las acciones, en particular la información definida en el apartado 2 del artículo 14 del Reglamento (CEE) N° 4253/88 y los datos referidos al Fondo Social Europeo (localización, número de personas, duración de la acción por persona, nivel profesional a que se dirige); precisando, generalmente, en el caso de sujetos en paro o sin empleo, su nivel de cualificación profesional al inicio de la acción; en el caso de personas empleadas, la naturaleza y alcance del reciclaje profesional previsto, y en el caso de medidas de reconversión o reestructuración económica, el volumen y el tipo de inversión programada y los cambios prefijados.

71. (89/C 45/04). DOCE N° C 45, 24.2.1989, p.6.

72. Este colectivo se inscribe en los 17 millones de personas afectadas en la actualidad por el desempleo, según se recoge en: Delors, J. (1993). **Crecimiento, Competitividad, Empleo. Retos y Pistas para entrar en el Siglo XXI. Libro Blanco (Parte A y B).** Boletín de las Comunidades Europeas, Suplemento/6, 11. Monográfico.

73. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones sobre el nuevo objetivo 4 del Fondo Social Europeo. COM (94) 510 final. Bruselas, 16 de noviembre de 1994.

74. Rabane, Ph. (1993). **Un Fondo Social Europeo Renovado: La Búsqueda de una Convergencia en el Tratado de la Unión Europea.** Herramientas, 4 (28), 37.

75. Unión Europea. (1994). La Comunidad Autónoma de Madrid y la Unión Europea (p.15). Madrid: Comisión de las Comunidades Europeas, Representación en España.

76. Directiva del Consejo de 21 de diciembre de 1988 relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años. (89/48/CEE). DOCE N° L 19, 24.1.1989, p.16.

77. Directiva 92/51/CEE del Consejo de 18 de junio de 1992 relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE. DOCE N° L 209, 24.7.1992, p.25.

78. Entre las más significativas cabe señalar las relativas a los siguientes sectores: médicos generalistas y especialistas, odontólogos, farmacéuticos, veterinarios, enfermeros de cuidados generales, matronas y arquitectos.

79. Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales. COM (94) 596 final. Bruselas, 13 de diciembre de 1994.

80. Para llevar a cabo estas acciones, la Comisión, a petición de los Ministros de Educación, acaba de iniciar dos proyectos piloto en el terreno de la evaluación de la enseñanza superior en dos grandes sectores: ciencias de la ingeniería y ciencias de la comunicación. Los 46 centros que participan en estos proyectos utilizarán orientaciones comunes basadas en los sistemas de evaluación existentes en Europa y ayudarán a sus autoridades nacionales a introducir sistemas de evaluación comparables a los de otros Estados miembros.

81. Resolución del Consejo de 3 de diciembre de 1992 sobre la transparencia de las cualificaciones profesionales. (93/C 49)/01). DOCE N° C 49, 19.2.1993, p.1.

82. **Resolución del Consejo de Ministros de Trabajo y Asuntos Sociales relativa a la Formación Profesional Continua, aprobada en el Consejo de Ministros de Trabajo y Asuntos Sociales del día 5 de abril de 1989.** (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 4, 39-40.

83. Resolución del Consejo de 5 de junio de 1989 sobre la formación profesional permanente. (89/C 148/01). DOCE N° C 148, 15.6.1989, p.1.

84. Ideas recogidas de la sexta reunión de Responsables de Investigación para el futuro de la Formación Profesional, organizada por el CEDEFOP y celebrada en Berlín los días 13 y 14 de septiembre de 1990, bajo el título: "La Formación de Adultos". Piehl, E.; Politi, C. y Retuerto de la Torre, E. (Ed.). (1990). Euroforum 1990. CEDEFOP Flash, 8 (octubre). Monográfico.

85. Según se desprende de la Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993 sobre el acceso a la formación profesional permanente. (93/404/CEE). DOCE N° L 181, 23.7.1993, p.37.

86. A partir de las afirmaciones establecidas en las **Conclusiones del Consejo Europeo celebrado en Madrid los días 26 y 27 de junio de 1989.** (1989). Boletín de las Comunidades Europeas, 6 (punto 1), 8-17.

87. Union Européenne. (1993). **Accès à la Formation Professionnelle Continue.** Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne, 372 (novembre), 829-831.

88. Resolución sobre la dimensión social del mercado interior aprobada por el Parlamento Europeo el 15 de marzo de 1989. DOCE N° C 96, 17.4.1989, p.61.

89. Conclusiones del Consejo de Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo el 14 de diciembre de 1989 sobre la importancia de la enseñanza técnica y profesional y la formación inicial. (90/C 27/03). DOCE N° C 27, 6.2.1990, p.4.

90. Resolución aprobada por el Parlamento Europeo el 16 de febrero de 1990 sobre programas comunitarios de educación y formación. DOCE N° C 68, 19.3.1990, p.175. Y, posteriormente, actualizada a través de la Resolución de 15 de mayo de 1992 en la que se solicita a los Estados miembros que garanticen programas de formación que conduzcan a titulaciones de alto nivel y recomienda que se analicen los programas de formación en alternancia con el fin de dar una mayor importancia a la formación profesional. DOCE N° C 150, 15.6.1992, p.366.

91. Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 14 de diciembre de 1989 acerca de las relaciones con los países de Europa Central y Oriental en el ámbito de la educación y la formación. (90/C 27/04). DOCE N° C 27, 6.2.1990, p.7.

92. Resolución del Parlamento Europeo de 21 de abril de 1993 sobre la política de formación profesional de la Comunidad para los años noventa. DOCE N° C 150, 31.5.1993, p.85. Y Resolución del Consejo de 11 de junio de 1993 relativa a la formación profesional para los años noventa. (93/C 186/02). DOCE N° C 186, 8.7.1993, p.3.

93. Ideas recogidas en la Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne, 370 (juillet-août), 1993, 680-681.

94. **Mercado Unico: ¿Una Política Común de Educación-Formación?** (1991). Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 3 (mayo-junio), 36.

95. Comunidad Europea. (1990 c). **La Educación y la Formación en el Horizonte de 1992. Documentos Europeos**, 5 (abril), 2. Monográfico.

96. Al referirnos a la nueva Comisión, incidimos en aquella en la que la Sra. Papandreu asumió la cartera de Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud (5 de enero de 1989). No obstante, actualmente y con el cambio de presidencia en la Comunidad, cargo ocupado en el momento presente por Jacques Santer (designado el 15 de julio de 1994), la Comisión vuelve a transformarse.

97. La Educación y la Formación en la Comunidad Europea. Directrices para el medio plazo: 1989-1992. Comunicación de la Comisión al Consejo. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (89) 236 final. Bruselas, 2 de junio de 1989.

98. La Comisión ha puesto de relieve la creciente importancia que la Comunidad atribuye al desarrollo de sus recursos humanos, creando una "Task Force" o grupo de trabajo responsable de este sector.

99. Según se recoge en: El Mercado Interior de la Comunidad. Informe 1993. COM (94) 55 final (presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas). Bruselas, 14 de marzo de 1994.

100. Dictamen sobre el empleo en Europa - 1990. (91/C 269/18). DOCE N° C 269, 14.10.1991, p.58.

101. Estas afirmaciones se recogen en la Pregunta Escrita N° 874/91, realizada por el Sr. José Torres Couto (S) a la Comisión de las Comunidades Europeas el 8 de mayo de 1991 (91/C 281/52) en el Asunto: Resolución relativa a la movilidad profesional y la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. La respuesta a esta cuestión la da la Sra. Papandreu en nombre de la Comisión el 4 de junio de 1991. DOCE N° C 281, 28.10, 1991, p.26.

102. En este orden de cosas, el desarrollo de los recursos humanos se configura como la clave para el crecimiento de la economía, resultando imprescindible potenciar una política formativa caracterizada por favorecer la adquisición de un razonamiento abstracto y la comprensión de procesos, velar por la optimización de dichas adquisiciones en diferentes situaciones concretas y, finalmente, facilitar el acceso a la información (Mercado Unico ..., 1991: 38).

103. Estas ideas quedan recogidas en el **Título V: Cohesión Económica y Social**, en sus artículos 130 A, 130 B, 130 C, 130 D y 130 E, donde además, se especifica la política a seguir para conseguir esa cohesión.

104. Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo de 25 de noviembre de 1991 sobre la evaluación de la calidad en la enseñanza superior. (91/C 321/02). DOCE N° C 321, 12.12.1991, p.2.

105. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre la creación de Redes Transeuropeas de Formación Profesional. COM (90) 585 final.

106. Estas redes se complementan mediante la creación de una Base de datos en la que se incluye información relativa a la cualificación, la enseñanza recibida y la experiencia profesional adquirida por el conjunto de la población comunitaria que se encuentre interesada en ofrecerla, para facilitar un acercamiento a las demandas europeas en materia laboral. Es, por lo tanto, una nueva red intercomunitaria que potencia el intercambio de informaciones entre los ofertantes de empleo y los demandantes del mismo. En: Bancos de datos sobre cualificaciones y certificación de formaciones profesionales-Creación de una Red Europea. Convocatoria de manifestaciones de interés (93/C 173/16). DOCE N° C 173, 24.6.1993, p.21.

107. Communauté Européenne. (1991 b). La Formation Professionnelle dans la Communauté Européenne pour les Années 90. Résumé du Mémoire de la Commission. Bruxelles, le 11 décembre. Y Memorandum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (91) 397 final. Bruselas, 18 de diciembre de 1991.

108. En palabras de: Acero Sáez, E. (1994). **Crónica de la Formación Profesional Española**. Tomo III: "La Formación Profesional en la Época Ministerial de Cruz Martínez Esteruelas, Carlos Rodríguez Piquer y Aurelio Menéndez y Menéndez". Profesiones y Empresas. Revista de Educación Tecnológica y Profesional, 1, 41-47. Monográfico.

109. Campinos-Dubernet, M. et Grando, J.-M. (1988). **Formation Professionnelle Ouvrière: Trois Modèles Européens**. Formation Emploi, 22 (avril-juin), 5-29.

110. Wollschläger, N. (1992). **France, Allemagne et les Autres. Les Systèmes de Formation Professionnelle**. Actualité de la Formation Permanente, 118 (mai-juin), 108-110. Dossier - "La Formation: Cap à l'Est".

111. Según: Pilliard, A. (1989). **Voyage dans les Systèmes de Formation en Europe**. Éducation Permanente, 99, 107-116.

112. Casas Baamonde, Mª. E. (1992 b). **Formación y Estabilidad en el Empleo: La Formación Continua y su "Función Preventiva"**. Relaciones Laborales, 2, 88.

113. País donde, no obstante, la ordenación de la formación continua -concebida como un nivel de capacitación complementario- ha conocido una mayor evolución técnica y ha ofrecido respuestas más innovadoras (Casas, 1992 b: 88).

114. Rault, C. (1994). **La Formation Professionnelle Initiale. Contrastes et Similitudes en France et en Europe**. Notes et Études Documentaires, 4987 (2). Monográfico.

115. Su proyecto inicial se presenta el 27 de septiembre de 1989, siendo posteriormente aprobada por los Jefes de Estado y de Gobierno de once Estados miembros de la Comunidad, reunidos en el Consejo Europeo de Estrasburgo los días 8 y 9 de diciembre de 1989. Esta

situación dificulta el reconocimiento de su carácter de derecho originario, o tan siquiera comunitario, al no ser suscrita por la totalidad de los Estados miembros. Soto Rioja, S. De. (1994). **La Formación Profesional Continua en la Política Social de la Comunidad Económica Europea. Relaciones Laborales**, 12 (junio), 75-86.

116. Loehr, H. (1992). **La Carta Social Europea y la Empresa. Acción Empresarial**, 146, 13-19.

117. Aunque, la formulación de sus principios reste eficacia jurídica a los mismos, fundamentalmente, al utilizar el condicional "deberían" en lugar del imperativo "deberán".

118. Comunicación de la Comisión sobre un Programa de Acción para la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores. Comisión de las Comunidades Europeas. COM (89) 568 final. Bruselas, 5 de diciembre de 1989.

119. Sobre las cuales el Consejo se pronuncia en un plazo de dos años, tras el Dictamen del Parlamento Europeo y del Comité Económico y Social de la Comunidad. DOCE N° C 323, 27.12.1989, pp.44-56. Parte II. Textos aprobados por el Parlamento Europeo. 1. Carta Comunitaria de los derechos sociales fundamentales - Cohesión económica y social.

a) Doc. A 3-69/89. Resolución sobre la Carta Comunitaria de los derechos sociales fundamentales.

b) Doc. B 3-510/89. Resolución sobre la cohesión económica y social.

c) Doc. B 3-511/89. Resolución sobre la realización de la cohesión económica y social.

d) Resolución común que sustituye a los Docs. B 3-515/89 y B 3-520/89. Resolución sobre la realización económica y social.

e) Doc. B 3-517/89. Resolución sobre la aceleración de la realización de la cohesión económica y social y la Carta Comunitaria de los derechos sociales fundamentales.

f) Doc. B 3-518/89. Resolución sobre la aceleración de la realización de la cohesión económica y social.

g) Doc. B 3-523/89. Resolución sobre la ejecución de la cohesión económica y social.

120. Primer Informe sobre la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores (presentado por la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social). COM (91) 511 final. Bruselas, 20 de diciembre de 1991.

121. Communauté Européenne. (1991 c). **Premier Rapport sur le Progrès réalisé dans le Domaine de la Charte Sociale. Note d'Information de la Commission des Communautés Européennes**, (décembre). Monográfico.

122. Segundo Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social sobre la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales fundamentales de los trabajadores. COM (92) 562 final. Bruselas, 23 de diciembre de 1992.

123. En este sentido, el derecho de todo trabajador de la Comunidad Europea a la formación profesional es objeto de una propuesta en forma de proyecto de Recomendación, según se desprende del Dictamen sobre el Segundo Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social sobre la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores. (93/C 352/14). DOCE N° C 352, 30.12.1993, p.55.

124. Tercer Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento y al Comité Económico y Social sobre la aplicación de la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores. COM (93) 668 final. Bruselas, 21 de diciembre de 1993.

125. Langlois, Ph. (1993). **Europe Sociale et Principe de Subsidiarité. Droit Social**, 2 (février), 201-209.

126. También denominada EFTA -European Free Trade Association-, de cuyos países integrantes cabe destacar seis, fundamentalmente, por su implicación en programas de formación. Estos son: Austria, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia, Suiza y Liechtenstein.

127. Organizado conjuntamente por la Comisión, la Presidencia Belga del Consejo de Ministros, el Parlamento Europeo y el Comité Económico y Social, en el nuevo Centro Internacional de Conferencias "Espace Léopold", el Foro reunió a más de 500 invitados, especialistas representantes de Gobiernos nacionales, de organizaciones patronales y sindicales y responsables de la formación profesional, con el objeto de examinar los medios más adecuados para dar respuesta al reto de las cualificaciones en Europa. En: Comunidad Europea. (1993 b). **La Educación y la Formación Profesional en las Instituciones Comunitarias. Actualidad Europa. Dimensión Europea de la Educación**, 4 (diciembre), 3.

128. Líneas directrices para los años 1989-1992, aprobadas por los **Ministros de Educación de la Comunidad en su sesión del 6 de octubre**. (1989). **Boletín de las Comunidades Europeas**, 10 (punto 2.1.93), 34-35.

129. Según se refleja en las afirmaciones de: Duque Domínguez, J.F. (1992). **Objetivos para 1993 de la Política Educativa y Formativa en la Comunidad Económica Europea. Revista de Estudios Europeos**, 1 (mayo-agosto), 6-7.

130. Según se refleja en: Dutheillet De Lamonthé, O. (1993). **Du Traité de Rome au Traité de Maastricht: La Longue Marche de l'Europe Sociale. Droit Social**, 2 (février), 194-200.

131. Este Tratado es el resultado de la Conferencia de los Representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros reunidos en Maastricht en diciembre de 1991 con la intención de lograr una verdadera Unión Política en toda Europa. Se firmó el 7 de febrero de 1992 y ha sido ratificado en octubre de 1993, entrando en vigor el 1 de noviembre de ese mismo año, de forma general y para España, según queda recogido en las Disposiciones Generales de la Jefatura del Estado sobre la creación de un instrumento de ratificación del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992. **Boletín Oficial del Estado**, de 13 de enero de 1994.

132. Alonso García, R. (Ed.). (1992). **Tratado de la Unión Europea**. Madrid: Editorial Civitas. Biblioteca de Legislación. Serie Menor.

133. El apartado 1 establece lo siguiente: "Los Estados miembros procurarán promover la mejora, en particular, del medio de trabajo, para proteger la seguridad y la salud de los trabajadores, y se fijarán como objetivo la armonización, dentro del progreso, de las condiciones existentes en ese ámbito".

134. Ideas que quedan incluidas en los artículos 126, 127 y 128 del nuevo Tratado, los cuales sustituyen a los mismos artículos del Tratado CEE, y se incluyen en el Capítulo 3 del Tratado de Maastricht bajo la denominación de **Educación, Formación Profesional y Juventud**.

135. Con respecto a las Empresas, el Tratado es considerado como "una posibilidad de mejorar las expectativas empresariales porque obligará a tomar medidas formativas para superar la calidad del producto y del servicio, lo que provocará mejoras en las redes de comunicación". Estas ideas están recogidas en el siguiente estudio: Burson Marsteller. (1993). **La Gestión Empresarial en los 90**. Madrid: Burson Marsteller / IESE.

136. En este sentido, las PYME se encuentran especialmente recogidas en las medidas establecidas en el **Título XIII** relativo a la **Industria**, donde se especifica en el artículo 130.1, que "la Comunidad y los Estados miembros asegurarán la existencia de las condiciones necesarias para la competitividad de la industria comunitaria. A tal fin, dentro de un sistema de mercados abiertos y competitivos, su acción estará encaminada, entre otras cosas, a fomentar un entorno favorable a la iniciativa y al desarrollo de las empresas en el conjunto de la Comunidad y, en particular, de las pequeñas y medianas empresas".

137. El anterior artículo 130 H establece que "la Comunidad y sus Estados miembros coordinarán su acción en materia de investigación y de desarrollo tecnológico, con el fin de garantizar la coherencia recíproca de las políticas nacionales y de la política comunitaria". Asimismo, "la Comisión, en estrecha colaboración con los Estados miembros, podrá adoptar cualquier iniciativa apropiada para promover la coordinación prevista en el apartado anterior".

138. Los artículos siguientes -130 J, 130 K, 130 L, 130 M, 130 N, 130 O, 130 P- engloban las distintas acciones legales que deben llevarse a cabo por parte de la Comunidad y sus Estados miembros para la ejecución del programa marco.

139. Delors, J. (1993). **Adaptación de los Sistemas de Educación y Formación Profesional**. Capítulo VII (Delors, 1993: 127-133).

140. Previamente a la publicación del Libro Blanco se establecen las líneas directrices del mismo que se inscriben en el Paquete II de medidas estructurales y financieras para el período 1993/1999, concretadas en el Consejo Europeo de Edimburgo, celebrado durante los días 11 y 12 de diciembre de 1992 y presidido por J. Major, presidente del Consejo y Primer Ministro del Reino Unido, en presencia de J. Delors, presidente de la Comisión. **Consejo Europeo de Edimburgo. (1992). Boletín de las Comunidades Europeas, 12. Monográfico.**

141. Se incluye dentro de esta delimitación a los interlocutores sociales y a los propios participantes en las medidas de formación.

142. Estas ideas se consolidan en el momento presente como el fundamento de la acción educativa dentro de la Comunidad, lo que queda reflejado en los planteamientos expresados a través del siguiente documento comunitario: Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación (presentado por la Comisión). COM (93) 457 final. Bruselas, 29 de septiembre de 1993.

CAPITULO III: LA FORMACION EMPRESARIAL EN LOS PROGRAMAS FORMATIVOS EUROPEOS: DELIMITACION Y APORTACIONES EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.

1.- DESARROLLO DE PROGRAMAS EUROPEOS DE FORMACION EMPRESARIAL EN EL AREA DE LA FORMACION PROFESIONAL INICIAL.

1.1.- Programas destinados a la integración de los jóvenes en el mundo laboral.

1.1.1.- Los Programas de Transición.

1.1.2.- El Programa Petra.

1.1.3.- El Programa Juventud con Europa.

1.2.- Programas para la movilidad y el intercambio de experiencias de formación.

1.2.1.- El Programa Erasmus.

1.2.2.- El Programa Lingua.

1.3.- Programas para el desarrollo de la igualdad de oportunidades.

1.3.1.- Los Programas de Acción Comunitaria para la Igualdad de Oportunidades.

1.3.2.- El Programa Iris.

1.4.- Programa "Helios" para la integración de poblaciones marginales en el mercado de trabajo.

1.5.- Resultados globales y aportaciones futuras en el ámbito de la formación profesional inicial.

2.- EVOLUCION DE PROGRAMAS EUROPEOS DE FORMACION EMPRESARIAL DESDE EL AMBITO DE ACTUACION DE LA FORMACION PROFESIONAL CONTINUA.

2.1.- Programas para el desarrollo de la formación en los países de Europa Central y Oriental: La Iniciativa Tempus y la Fundación Europea para la Formación.

2.2.- Programas de formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito formativo.

2.2.1.- El Programa Comett.

2.2.2.- El Programa Delta.

2.2.3.- El Programa Eurotecnet.

2.3.- Programa "Force" para el desarrollo de la formación continua.

2.4.- Programas para la investigación y el desarrollo tecnológico en las empresas, especialmente en las pequeñas y medianas empresas.

2.4.1.- El Programa Sprint.

2.4.2.- El Programa Esprit.

2.4.3.- El Programa Race.

2.4.4.- El Programa Brite/Euram.

2.5.- Resultados globales y aportaciones futuras en el ámbito de la formación profesional continua.

3.- EL CONCEPTO DE FORMACION EMPRESARIAL EN LOS PROGRAMAS EUROPEOS ANALIZADOS: CARACTERISTICAS E IMPLICACIONES CONCRETAS PARA LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.

CAPITULO III: LA FORMACION EMPRESARIAL EN LOS PROGRAMAS FORMATIVOS EUROPEOS: DELIMITACION Y APORTACIONES EN RELACION A LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS.

El ímpetu original de los programas europeos nace fundamentalmente del artículo 128 del Tratado de Roma (referido al desarrollo de una política comunitaria en materia de formación profesional), en unión con el establecimiento de los principios generales para la elaboración de esa política común relativa al ámbito formativo, adoptados a través de la Decisión del Consejo de 2 abril de 1963, y con la elaboración de la Resolución de los Ministros de Educación, de 6 de junio de 1974, referida a la cooperación en el ámbito de la educación ¹. A partir de estos planteamientos iniciales se concretan los objetivos principales de la acción europea, así como las áreas de atención prioritarias, en el sentido siguiente:

- * Promoción de unas relaciones más próximas entre los sistemas de formación europeos.
- * Mayor cooperación entre las universidades y los centros de enseñanza superior.
- * Mejores posibilidades para el reconocimiento académico de diplomas y de períodos de estudio.
- * Fomento de la libertad de movimiento de profesores, alumnos e investigadores.
- * Logro de la igualdad de oportunidades para el acceso a la formación.

Como consolidación pragmática de estas ideas, en la década de los años ochenta, particularmente en sus últimos años, la actuación comunitaria se orienta a relanzar la política común en materia de formación profesional (inicial y continua), mejorando su nivel y calidad y adaptándola a las nuevas necesidades económicas y sociales, así como a las aspiraciones profesionales de los trabajadores.

Los ejes u orientaciones básicas de la política común para esa década eran los siguientes ²:

- * La política de formación se concibe como un instrumento fundamental de la política activa de empleo y se orienta a promover el desarrollo económico y social, así como la adaptación a las nuevas estructuras del mercado de trabajo.
- * La formación profesional -inicial y continua- es configurada como un medio eficaz que asegura la preparación real de los jóvenes para la vida activa y para sus responsabilidades de adultos.
- * La formación es, en definitiva, un instrumento para la promoción de la igualdad de oportunidades de los trabajadores en el acceso al mercado de trabajo y en el ejercicio de las diferentes actividades profesionales.

Asimismo, en esta época se intensifican las acciones en favor de colectivos más vulnerables, especialmente los jóvenes, las mujeres y los minusválidos; los programas dirigidos a estos colectivos se orientan, por una parte, a mejorar la calidad de la formación y, por otra, a conseguir la igualdad de oportunidades en su acceso al mercado de trabajo.

Sin embargo, en los años noventa la actual Unión Europea ha adoptado otras medidas dirigidas más concretamente a la promoción de la formación desde su vertiente más empresarial como respuesta a la innovación y a la competitividad industrial. Con esa misión, la Comisión decide crear, el 18 de diciembre de 1990 ³, una iniciativa comunitaria referente a las nuevas cualificaciones, nuevas competencias y nuevas oportunidades de empleo producidas por la consecución del mercado interior y por los cambios tecnológicos -denominada en adelante "Euroform"-, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 11 del Reglamento (CEE) N° 4253/88 (que regula las funciones y características de los Fondos Estructurales).

Mediante la iniciativa Euroform se conceden ayudas comunitarias en favor de acciones dirigidas a promover la cooperación transnacional entre los responsables de la formación empresarial como un objetivo alentador y necesario, especialmente, en la perspectiva del Mercado Unico. Su pretensión fundamental consiste en ofrecer una dimensión europea a las actividades de formación empresarial y, en general, de promoción del empleo; desarrollando las actividades transfronterizas relativas a las cualificaciones y competencias profesionales exigidas y ofertadas por el mercado de trabajo. Este objetivo debe tener en cuenta la necesidad de promover la convergencia de las competencias profesionales en la Comunidad, principalmente, entre las regiones con retraso en su desenvolvimiento y las más ricas, así como la movilidad profesional y geográfica de los trabajadores.

En este sentido, las medidas transnacionales suponen intercambios en los diferentes ámbitos que se contemplan respecto a la actividad formativa, es decir, en relación a los programas de formación, a los formadores, a los agentes de desarrollo del empleo o a los trabajadores en prácticas, con objeto de lograr un efecto multiplicador a escala comunitaria.

Para apoyar estas acciones, la Comunidad contribuye a la convergencia de las prácticas nacionales de formación empresarial y de ayuda al empleo, especialmente, en lo que se refiere al acceso a la formación, a los métodos, a los contenidos y a las estructuras de los cursos, a la adaptación a los cambios tecnológicos y al estímulo de aptitudes creativas y del espíritu de empresa -relación entre la identificación de la oportunidad del mercado y la concreción de la necesidad individual de actuación-.

Los estamentos comunitarios apoyan igualmente a los principales responsables de la formación empresarial y de la promoción del empleo para permitirles estar al corriente de los cambios tecnológicos y analizar las necesidades en materia de formación y empleo, programar sus acciones y mejorar sus métodos de gestión y evaluación; asegurando la

coherencia de conjunto y la complementariedad de los dispositivos a los niveles apropiados, fundamentalmente, a escala europea. Con ello se procura potenciar la colaboración de los Estados miembros en la creación de consorcios que transmitan los datos necesarios sobre medidas formativas y posibilidades de utilización de las mismas, a los individuos, empresas y profesionales del mundo de la formación.

Los beneficiarios de las acciones de formación y empleo están contemplados en el artículo 2 del Reglamento (CEE) N° 4255/88 (referido al Fondo Social Europeo): desempleados de larga duración y jóvenes (objetivos 3 y 4, actualmente refundidos en uno), trabajadores de las PYME, en desempleo o con riesgo de perder su puesto de trabajo ante las transformaciones industriales, con contrato de aprendizaje, etc. (objetivos 1, 2 y 5b, que se mantienen en la nueva reglamentación de 1993).

Por consiguiente, la Unión Europea tiene ante sí dos grandes retos que, sin duda, van a marcar las líneas futuras de actuación comunitaria en el campo de la formación empresarial. Por una parte, ante la puesta en marcha del Mercado Unico Europeo existe la opinión generalizada de que ello implica la aceptación de dos prioridades básicas en materia de formación:

- * Elevar el nivel general de la formación empresarial dentro de la Comunidad.
- * Desarrollar una formación que ofrezca unas nuevas cualificaciones.

A estos retos deberá dar respuesta la Unión, promoviendo, tanto la formación inicial como la formación continua de los trabajadores, y teniendo muy en cuenta las innovaciones tecnológicas e industriales que se produzcan, de tal manera, que se ofrezcan verdaderas cualificaciones profesionales adaptadas a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo.

En este contexto, se han elaborado distintos programas europeos en materia de formación empresarial, tanto inicial como continua, que propician acciones de optimización formativa para poblaciones específicas, en relación al conocimiento de las nuevas tecnologías de la información, respecto al desarrollo de países en declive y en función de las necesidades detectadas en las empresas -especialmente medianas y pequeñas- desde este ámbito de actuación ⁴.

Los programas se han seleccionado en función de determinados criterios organizativos que hacen referencia, en primer lugar, a las necesidades formativas detectadas en Europa, fundamentalmente, referidas a grupos concretos (jóvenes, mujeres y minusválidos), los cuales constituyen una fuerza de trabajo interesante y demandan un tipo de acciones de cualificación específicas, ordinariamente ubicadas en el ámbito de la formación inicial.

En segundo lugar, se contempla igualmente a la formación continua, enmarcada en actividades relacionadas con la innovación como fuente de competitividad y crecimiento empresarial (con incidencia especial en las PYME), respaldada por la apertura hacia países del Este de Europa con potencialidades industriales aún no descubiertas y de

escaso conocimiento, e inscrita en un panorama de expansión tecnológica que repercute en la dinamización industrial europea.

Desde esta perspectiva, la diversificación programática con respecto a las medidas de formación inicial se estructura en función de ciertos ámbitos de desarrollo formativo que a continuación se señalan:

1. *Programas de movilidad e intercambio juvenil*: que recogen un conjunto de medidas destinadas, por una parte, a la inserción de los jóvenes en el mundo laboral y social a través del conocimiento de diferentes organizaciones culturales (Programas de Transición, Petra y Juventud con Europa) y, por otra, al aprendizaje por medio de la propia interacción personal con el medio (Erasmus y Lingua).

2. *Programas para el desarrollo de la igualdad de oportunidades*: que pretenden descubrir los tipos de acciones más convenientes para posibilitar el desarrollo profesional de los ciudadanos europeos sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo (Programas de Acción Comunitaria e Iris).

3. *Programas para la integración laboral de colectivos marginales*: cuyo representante más significativo es el Programa Helios, destinado al establecimiento de todo tipo de medidas, especialmente formativas, para la inserción profesional y productiva de los minusválidos y desfavorecidos en la el ámbito comunitario.

Con relación a la formación continua, se pueden considerar como acciones más relevantes las siguientes:

a) *Programas para el desarrollo de la formación profesional en Europa Central y Oriental*: incluye el Programa Tempus, que se consolida también como una medida de movilidad transeuropea de estudiantes y profesores de educación superior, aunque la diferencia radica en los países de origen y sus peculiares características. Su interés se funda en la apertura de los denominados "países del Este" a las aportaciones de los países occidentales, con el enriquecimiento que ello supone. En este sentido, se crea la Fundación Europea para la Formación como un organismo comunitario regulador de las asociaciones e intercambios que se produzcan a este respecto.

b) *Programas destinados a la utilización de nuevas tecnologías aplicadas a la formación*: su misión fundamental consiste en aproximar los avances tecnológicos a la actividad formativa, desarrollando nexos de unión entre organizaciones de formación (como las universidades y centros específicos) y empresas (particularmente PYME). Desde esta perspectiva, los programas que se estudian son: Comett, Delta y Eurotecnet.

c) *Programa de Formación Continua*: denominado Force y destinado a la expansión de acciones de formación dentro del lugar de trabajo como perfeccionamiento de la propia persona y mejor ejecución de la tarea.

d) *Programas de investigación y desarrollo tecnológico aplicado a las empresas (especialmente a las PYME)*: se configuran como medidas destinadas a incrementar la competencia empresarial a través de la introducción productiva de la innovación en la industria,

concretamente en las de menores dimensiones (Sprint, Esprit, Race y Britte/Euram).

Acciones, todas ellas, delimitadas en relación a sus aportaciones respecto a las PYME que son concebidas como un complejo entramado humano y técnico, a su incidencia en la fundación de las mismas, en su desarrollo y en sus ventajas para la economía comunitaria, sin rechazar, no obstante, las posibles vías de conocimiento que los programas señalados reportan a la comunidad industrial europea en su conjunto.

1.- DESARROLLO DE PROGRAMAS EUROPEOS DE FORMACION EMPRESARIAL EN EL AREA DE LA FORMACION PROFESIONAL INICIAL.

1.1.- Programas destinados a la integración de los jóvenes en el mundo laboral.

1.1.1.- Los Programas de Transición.

Bajo el lema de "transición de los jóvenes de la educación a la vida adulta y activa", la Comisión coordina y cofinancia un programa de trabajo, en cooperación con los Estados miembros, que pretende descubrir, a través de programas de formación inicial, es decir, acciones prospectivas de optimización juvenil, los mecanismos de inserción social y laboral para los jóvenes europeos.

El significado más inmediato de este lema consiste en canalizar las experiencias profesionalizantes del sujeto a través de vías formativas que potencien el desarrollo continuo de actitudes (participación, pluralidad, autonomía, responsabilidad, solidaridad, igualdad, independencia), conocimientos (teórico-prácticos) y hábitos (de estudio, relacionales y de comportamiento adultos) en los jóvenes frente a su actividad futura ⁵.

El "Primer Programa" se puso en marcha en 1977, en virtud de sendas Resoluciones del Consejo de Ministros de la CEE durante los meses de febrero ⁶ y diciembre de 1976 ⁷. Basado en treinta proyectos piloto de los nueve países miembros de la época ⁸. El programa fue, a lo largo de 5 años (1978-1982), un laboratorio viviente en cada uno de los proyectos locales y en el intercambio y reflexión entre todos ellos y el equipo coordinador ⁹. Constaba de cuatro principios fundamentales sobre los que se asentaban los proyectos comunitarios, cuyo objetivo esencial consistía en la mejora de la formación impartida durante el período de transición. Esos principios eran los siguientes:

1. Para responder a las necesidades e intereses de todos los jóvenes es imprescindible un amplio abanico de cursos, entendiendo por tales, todos los sistemas pedagógicos, es decir, tanto los cursos impartidos por el personal docente como los "programas personalizados" en los que el profesor hace funciones de tutor.
2. Estos cursos deben basarse en las capacidades y necesidades personales de los jóvenes.

3. Han de ser lo suficientemente *flexibles* como para responder y adaptarse a los nuevos imperativos y exigencias que vayan surgiendo.

4. Trátese de formación o de empleo, los programas deben utilizar *todos los recursos disponibles*.

Al mismo tiempo, el Primer Programa de Transición se estructura en seis Campos de Acción, definidos por los Ministros de Educación de la Comunidad en su Resolución del 12 de julio de 1982 ¹⁰, que especifican la trayectoria por la que los proyectos comunitarios debían desarrollarse. Campos de Acción que se especifican a continuación:

CAMPO DE ACCION 1: UNA FORMACION PARA LA TRANSICION. CONTEXTO, CONTENIDO Y METODOS.

- * Aumento de las competencias y de la motivación de los jóvenes.
- * Modificación del contexto físico y social en el que se desenvuelven ciertos sectores de la población juvenil.
- * Estructuración de los contenidos y modificación de los métodos del currículo para hacerlo más dinámico y flexible.

CAMPO DE ACCION 2: ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL DE LOS JOVENES DURANTE EL PROCESO DE TRANSICION.

- * Diagnóstico de necesidades de formación ante los cambios del mundo del trabajo.
- * Integración de la orientación en el conjunto del programa.
- * Difusión de informaciones completas y accesibles a todos los jóvenes.
- * Desarrollo de la orientación personalizada.
- * Participación de la colectividad local en el proceso de orientación.

CAMPO DE ACCION 3: EVALUACION Y CERTIFICACION.

- * Eliminación de la herencia del pasado. No a los exámenes académicos formales.
- * Utilización de la evaluación como herramienta educativa y como apoyo para el proceso pedagógico.
- * Estipulación de cuatro principios básicos rectores de la práctica de la evaluación, a saber: evaluación integrada en el proceso pedagógico, métodos de evaluación en armonía con el espíritu del programa, evaluación coherente con el contenido del mismo, evaluación participativa.
- * Organización de la evaluación.
- * Elaboración de técnicas para la evaluación de un más amplio abanico de resultados pedagógicos.

CAMPO DE ACCION 4: FORMACION DE LOS PROFESORES.
<ul style="list-style-type: none"> * Implicación de los profesores en la tarea formativa de los alumnos, conociendo las realidades prácticas que van a incluir en los programas de enseñanza, así como los contenidos teóricos del mismo. * Estructuración de las políticas de formación de manera flexible, con la participación de los propios implicados -los profesores-. * Apoyo nacional y regional.
CAMPO DE ACCION 5: PARTICIPACION DE LA COLECTIVIDAD LOCAL.
<ul style="list-style-type: none"> * Implicación de la colectividad local en el proceso de formación. * Consideración de la colectividad local como recurso formativo. * Establecimiento de redes de contacto locales. * Información a la colectividad local sobre sus centros de formación. * Elaboración de actividades de sensibilización.
CAMPO DE ACCION 6: UN ENFOQUE COORDINADO PARA LA TRANSICION.
<ul style="list-style-type: none"> * Implantación de nuevas formas de cooperación y coordinación a nivel regional y local. * Utilización de experiencias ya existentes de coordinación como base para la realización de otras nuevas. * Apoyo a los organismos implicados para comprender mejor sus respectivas prioridades, objetivos, recursos y limitaciones. * Creación de un mecanismo de consulta sobre los obstáculos que dificultan el período de transición. * Identificación de tareas sencillas, concretas y que no se presten a controversias. * Establecimiento de mecanismos de circulación de información e intercambio de experiencias entre instituciones. * Nombramiento de un promotor de este proceso de coordinación encargado de sostenerlo, de agilizar los mecanismos y de sensibilizar a las partes implicadas de la necesidad de llevar a cabo la coordinación de los esfuerzos.

Sobre la experiencia del primero, el Consejo de Ministros de la CEE decide poner en marcha un "Segundo Programa" (1983-1987) bajo el lema Transición, en el contexto de su Decisión sobre "Políticas de formación profesional en las Comunidades Europeas para los años 80" ¹¹. Otros treinta proyectos piloto, distintos a los anteriores, incluyendo ya proyectos griegos, se desarrollan hasta el año 1987, momento en el cual culminan los casi diez años de experiencia comunitaria ¹².

Cada proyecto se centra en uno o varios campos de entre los seis principales del primer programa. Las dimensiones de los proyectos

varían considerablemente, desde un grupo de centros de formación a toda una región administrativa, incluyendo aquellos que agrupan a instituciones de distintas regiones, unidas para experimentar conjuntamente una iniciativa.

Sin embargo, la mayoría de los proyectos se desarrollan en un *distrito*, a diferencia de los del primer programa que insistían más en las *iniciativas independientes*. Cubren una extensión lo suficientemente amplia como para poder experimentar la colaboración entre distintos organismos de formación, circunstancia que constituye una de las vertientes más importantes del programa.

Los proyectos están destinados a todo tipo de jóvenes: inmigrantes, inscritos en zonas en declive, en zonas rurales, alumnos en fase de transición, alumnos en situación de fracaso escolar, jóvenes que han abandonado la escolarización obligatoria, parados, jóvenes con desequilibrios personales, familiares y sociales.

En relación a muchos de estos problemas se plantean una serie de temas de gran amplitud ¹³:

- La necesidad de definir nuevos y mejores instrumentos para el acercamiento entre los organismos de formación profesional de cada región.
- La prioridad de responder a las necesidades específicas de las jóvenes.
- La imprescindible coordinación y ampliación de los servicios de información juvenil, facilitando el acceso de los jóvenes a esta información.
- La puesta en marcha de instrumentos prácticos de reciclaje para los profesores y el conjunto de personas implicadas.

Dada la importancia que adquiere la creación de vínculos entre la formación y la colectividad local, cada proyecto cuenta con un grupo de enlace o comité consultivo de amplia base. Este grupo consta de representantes oficiales (o no oficiales en algunos casos), servicios de educación y representantes de los interlocutores sociales inscritos en la colectividad local, así como de otras instituciones importantes. El objetivo consiste, no sólo en mejorar la educación que se imparte a los jóvenes que pasan de la escuela a la vida adulta, sino también en prestigiar la educación como servicio a la colectividad local.

Por otra parte, al tratarse de un programa de la Comunidad no puede faltar la dimensión europea. En este sentido, se potencia la interacción de los proyectos por encima de las fronteras nacionales, el intercambio de información relativa a actividades formativas entre proyectos y una participación internacional en el proceso de aprovechamiento de las nuevas soluciones y métodos que resulten de la experiencia.

Los seis temas del segundo Programa Comunitario de transición de la educación a la vida activa se basan en los seis campos definidos para el primer programa y se pueden delimitar en los siguientes términos:

* Utilización del contexto circundante como un recurso pedagógico que permita, tanto a los jóvenes como a los profesores, adquirir una experiencia del mundo del trabajo, profundizar en su comprensión de

los mecanismos sociales y utilizar en la práctica aptitudes vitales y sociales.

- * Participación de los adultos (padres, empleadores, representantes de las organizaciones sindicales, entre otros), en las actividades formativas, de manera que puedan comprender mejor el papel de las instituciones pedagógicas y respaldar a los centros en su misión de preparación de los jóvenes para la vida adulta. Asimismo, resulta preciso instaurar un diálogo permanente con los grupos sociales (familia e interlocutores) acerca del papel de los centros formativos, de tal modo que los jóvenes puedan adquirir los conocimientos y actitudes básicos e indispensables para su vida adulta.

- * Difusión coordinada de informaciones y orientaciones relativas a las posibilidades que se abren ante los jóvenes al finalizar sus estudios, y puesta en marcha de un sistema de apoyo sistemático para el colectivo juvenil, situado entre los catorce y los dieciocho años, en relación a las opciones profesionales y a las alternativas de formación ulteriores.

- * Instauration de una cooperación auténtica entre las autoridades en materia de formación y los organismos de empleo y asuntos sociales y otras instituciones activas en este campo, para propiciar experiencias de trabajo directo, de trabajo simulado y de trabajo en la colectividad; recurriendo al entorno local, en toda su amplitud, como recurso pedagógico.

- * Creación de sistemas de concesión de títulos o "créditos" lo suficientemente flexibles como para permitir la evaluación de un más amplio abanico de experiencias pedagógicas importantes para el período de transición (incluidas las experiencias obtenidas en el entorno, formales, no formales o informales).

- * Elaboración de un sistema de formación permanente y de políticas de personal que permitan a los profesores adaptarse, individual y colectivamente, a las nuevas exigencias que se les plantean, así como el establecimiento de canales de cooperación entre el personal de las instituciones pedagógico-formativas y el personal de la industria, del comercio y de la agricultura.

En el ámbito de desarrollo de este programa quedan incluidos los proyectos españoles ¹⁴, elaborados por cada Comunidad Autónoma con competencias en materia de educación y por el propio Ministerio de Educación. Estos proyectos se diversifican por áreas temáticas similares a las del programa de Transición y engloban todas aquellas experiencias que favorecen la formación de los jóvenes en su despertar a la vida adulta ¹⁵.

No obstante, el problema de la Transición de los jóvenes no es un asunto meramente educativo y, menos aún, una función exclusiva de los centros especializados en este campo. Los responsables políticos de la educación y del empleo, así como, los responsables de las decisiones económicas a todos los niveles -administraciones, organizaciones empresariales y sindicales e interlocutores sociales-, descubren un abundante material de reflexión en estas experiencias, que teorizan muy poco y son en el fondo estudios de casos de las biografías juveniles de la

Europa del momento. Se descubre, por lo tanto, la necesidad de responsabilizar a todos los agentes sociales implicados en los procesos formativos y laborales, promoviendo la descentralización, la horizontalidad, la flexibilidad, la respuesta local, comarcal y regional y el intercambio de información y experiencias ¹⁶.

En este sentido, la Transición de los jóvenes a la vida adulta y activa no implica solamente el empleo, por esencial que éste sea. La transición es un neologismo emparentado con la socialización, la iniciación, la presentación en sociedad, etc. Los programas de estas características andan buscando, en el fondo, los ritos de prueba, iniciación y aprendizaje que faciliten a los jóvenes "el segundo nacimiento" de que hablaba Rousseau ¹⁷, en este momento de tránsito a una sociedad postindustrial.

De ahí, que el telón de fondo de estos programas esté constituido por la búsqueda de una estrategia única y coherente de socialización juvenil. La obsesión por la coherencia y la coordinación de los actuales mecanismos plurales de inserción juvenil, la acotación de ámbitos territoriales y sociales en que es posible una verdadera concertación y cooperación horizontal de agencias y organizaciones sociales, constituyen uno de los hilos conductores esenciales de los proyectos piloto.

Por otra parte, la definición y presentación de los proyectos como Programas de Transición a la vida adulta y activa conlleva una reafirmación de las posibilidades de mediación del trabajo en los procesos que definen el paso a la actividad productiva de las nuevas generaciones, al mismo tiempo que una reformulación de los aprendizajes por parte de la sociedad, en la cual el interés público se desplaza de la enseñanza primaria a la secundaria, priorizando los componentes de formación básica y de polivalencia, y retomando la necesidad de la generalización de una cualificación mínima y obligatoria para todos (formación tecnológica de base o formación ocupacional) (García del Dujo y Etxeberria, 1991: 101).

Es, en definitiva, un mecanismo de apertura hacia el futuro profesional de los jóvenes, tanto en relación a actividades laborales inscritas en una acción empresarial global, como respecto a la propia tarea concebida desde el plano del autoempleo. Ante esta situación, los conocimientos que se desarrollan dentro de estos programas incluyen saberes relativos al despertar del espíritu empresarial entre los jóvenes como una nueva vía de profesionalización del propio trabajo y como una concepción distinta del mismo. Avanzar en esta dirección es uno de los objetivos del "Tercer Programa" de Transición, denominado Red Europea Petra, que es la legítima continuación de los dos anteriores.

1.1.2.- El Programa Petra.

Este programa se adoptó, tras la aplicación del primer y segundo programa de transición de la educación a la vida activa y su objetivo consiste en la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional ¹⁸.

Se establece inicialmente por un período de cinco años a partir del 1 de enero de 1988 y trata de garantizar que todos los jóvenes que lo deseen reciban uno o, a ser posible, dos o más años de formación profesional inicial después de la enseñanza obligatoria, obteniendo una cualificación profesional reconocida por las autoridades competentes del Estado miembro en que se haya llevado a cabo ¹⁹. Asimismo, se dirige a incrementar el nivel y la calidad de la formación en Europa y a potenciar la cooperación comunitaria en el campo formativo.

Petra nace para unificar el mosaico extraordinariamente diverso que constituye la formación profesional inicial en los países de la actual Unión Europea. Las diferencias se refieren, fundamentalmente, a los siguientes aspectos:

- * El porcentaje de jóvenes de una promoción que accede a la formación profesional.
- * La duración media de la formación profesional.
- * El nivel de calidad de las cualificaciones especializadas que puede obtenerse.
- * El alcance y la obligatoriedad de la normativa legal.
- * Las competencias, las instituciones y los lugares de aprendizaje de la formación profesional.
- * La forma e intensidad de los vínculos con el mundo laboral.
- * El grado de reconocimiento de las cualificaciones obtenidas y de los títulos correspondientes.

Pese a la variedad de modalidades y sistemas de formación, que deberán seguir coexistiendo en competencia cualitativa, existe un consenso general en toda Europa referido a la necesidad de realizar más esfuerzos para garantizar una formación inicial de alto nivel al mayor número de jóvenes de todos los países y regiones comunitarios. A ello obliga también la importancia creciente de la cualificación profesional a nivel individual y para la competitividad de los empresarios europeos en el mercado mundial.

El desarrollo progresivo de las nuevas tecnologías, principalmente las de la información y las comunicaciones, y los consiguientes cambios en los requisitos en materia de cualificación, inciden en que cada vez resulten más necesarios los especialistas que cuentan con una buena preparación, con lo cual los jóvenes y trabajadores no cualificados corren el riesgo de quedar al margen de la vida económica y social.

Pero, mejorar la calidad de la formación no significa solamente elevar el nivel de competencias. Implica además optimizar los contenidos y los métodos para que los alumnos se vayan haciendo adaptables a los cambios y a la movilidad. Implica, igualmente, aumentar la capacidad de respuesta de la formación frente a las nuevas necesidades, así como fomentar la actitud emprendedora y especialmente la valoración de las cualidades requeridas por las pequeñas y medianas empresas. Buscar la calidad exige, asimismo, reconocer que los programas de formación deben adecuarse a las características específicas de los jóvenes, así como a sus posibilidades intrínsecas de cualificación ²⁰.

Las iniciativas emprendidas por los Estados miembros respecto a este ámbito de desarrollo, pueden agruparse en torno a los siguientes objetivos:

- a) Fomentar cualidades personales clave, como la creatividad y el pensamiento analítico, la facilidad para trabajar en equipo, la autonomía y la capacidad de comunicación.
- b) Hacer que la formación profesional sea más amplia, con la finalidad de evitar la especialización prematura, desarrollando destrezas, capacidades y conocimientos más polivalentes.
- c) Promover una mayor incorporación de las nuevas tecnologías a la formación profesional.
- d) Favorecer acciones de formación que conlleven una mayor integración de la experiencia laboral en la empresa.
- e) Facilitar la inserción en la realidad económica regional y la mayor adaptabilidad a las necesidades empresariales.

En relación a estos postulados, se apoya toda contribución comunitaria que fomente la mejora cuantitativa y cualitativa de la formación inicial. En este sentido han tomado consistencia las siguientes acciones operativas ²¹:

- La *Red Europea de Proyectos Asociados de Formación* (partnerships), que pretende añadir una dimensión europea a las políticas nacionales de formación profesional y estimular el surgimiento de nuevas modalidades de formación.

- Los *Proyectos de Iniciativa Juvenil*, con el propósito de abrir cauces al talento y a la energía de los jóvenes, brindándoles la oportunidad de explorar sus propias ideas para encontrar soluciones a sus problemas y necesidades. Son proyectos que están enfocados a la globalización formativa mediante la adquisición de conocimientos profesionales concretos y otros destinados a su crecimiento personal y social, y se encuentran coordinados a través de un "grupo consultivo ad hoc".

- El *Intercambio de Especialistas de la Formación Profesional*, programa llevado a cabo por el CEDEFOP para la mejora de la formación de los propios encargados de su desarrollo.

- La *Investigación Cooperativa*, cuyo componente principal consiste en añadir una dimensión europea a los procesos nacionales tendentes a mejorar la formación profesional, proporcionando a los centros de investigación de los países miembros la posibilidad de participar en estudios de carácter cooperativo y a nivel europeo, referidos a temas de relieve transnacional sobre capacitación como los siguientes: respuestas nacionales y europeas a la evolución de las necesidades de cualificación profesional, aspectos cualitativos de la formación en alternancia, modelos de planificación de la actividad formativa a nivel regional o mejora de la formación de formadores.

- El *Diálogo sobre la aplicación del Programa*, que favorece el intercambio de información entre los responsables de la política de promoción empresarial, fundamentalmente, en relación a las pequeñas y medianas empresas.

Para apoyar estas actuaciones, en especial el desarrollo de la Red Europea de Proyectos Asociados de Formación, de los Proyectos de Iniciativa de los Jóvenes y de las actividades de investigación, la Comisión crea una "Oficina Petra", constituida como un instrumento comunitario de asistencia técnica. Instrumento de gran utilidad para la valoración de los resultados iniciales que se constatan una vez finalizada la Primera Fase del programa y que se estructuran en función de un conjunto de elementos que se enuncian a continuación ²²:

- * El aumento de la participación de los jóvenes en la formación profesional inicial, que se ha consolidado a través de los siguientes mecanismos: el establecimiento de objetivos cuantitativos de participación, la constitución del derecho a obtener una cualificación profesional o de participar en las acciones formativas o la ampliación de la oferta de formación profesional inicial europea.

- * El incremento de los niveles, la mejora de la calidad y la diversificación de la oferta de cualificación, que se configuran como el eje central del programa y que se han conformado como una preocupación constante en su ejecución.

- * La optimización de la capacidad de adaptación al cambio de la formación profesional inicial diseñada.

- * El desarrollo de una dimensión comunitaria en el ámbito formativo, que se introduce como complemento cualitativo en los proyectos nacionales de formación establecidos por los Estados miembros y que refuerza las necesidades y oportunidades concretas de un nuevo espacio económico sin fronteras.

- * La mejora de la cooperación entre los Estados miembros y a nivel transnacional, que ha sido posible gracias a la creación de una red de proyectos a lo largo de todo el territorio comunitario.

- * La diversificación de nuevas medidas de formación profesional, lo cual ha repercutido en el crecimiento de la labor orientadora.

- * El conocimiento real de los avances en curso en el mercado de trabajo, a través de la promoción de la cooperación a nivel local y regional como vehículos que proporcionan información relevante respecto a las oportunidades laborales existentes o en curso de aparición.

- * El fomento de la igualdad de oportunidades para las mujeres jóvenes, por medio del apoyo comunitario a las medidas nacionales llevadas a cabo en este sentido.

- * La expansión de alternativas de formación para jóvenes desfavorecidos o en situación de riesgo, lo que ha favorecido su inclusión en el programa, constituyendo aproximadamente un tercio de los participantes.

- * La promoción de la creatividad, la iniciativa y el espíritu emprendedor en la población juvenil, con la finalidad de adaptar la formación profesional inicial a las nuevas necesidades de capacitación. Componente esencial de este objetivo ha sido el desarrollo de métodos para promover las cualificaciones transversales o competencias "clave" que preparan a la juventud para hacer frente a la cambiante perspectiva laboral actual.

Esta valoración inicial ha dado lugar a la aprobación de un nuevo programa de acción que es la continuación del anterior programa Petra ²³.

En este nuevo programa, que se adopta para un período de tres años a partir del 1 de enero de 1992 ²⁴, se tienen en cuenta como elementos esenciales para el efectivo desarrollo de la formación profesional inicial, los siguientes factores:

1. Participación conjunta de los profesionales de la formación y de los interlocutores sociales -tanto empresarios como delegados sindicales-, en la elaboración y seguimiento de los programas, a través de su representación en el "Comité Consultivo Estatutario".

2. Formación de formadores, con la intencionalidad precisa de cualificar, de manera continua, a los encargados de desarrollar los procesos formativos mediante la enseñanza de estrategias didácticas útiles para potenciar, en los alumnos, la motivación, la participación activa, la implicación en la tarea y la revisión constante de los aprendizajes.

3. Aprendizaje de lenguas para mejorar la libre circulación de trabajadores y el mayor acceso de los jóvenes a los programas de formación de los distintos Estados miembros, superando las barreras lingüísticas.

4. Equiparación en el acceso a los programas tanto de los jóvenes del sexo masculino como del sexo femenino.

5. Diversificación de la oferta de formación profesional a fin de proponer opciones a los jóvenes con diferentes niveles de aptitud, fomentando la capacidad de adaptación de los sistemas de formación ante los rápidos cambios económicos, técnicos y sociales.

6. Adopción de una dimensión comunitaria respecto a las cualificaciones profesionales, con el fin de contribuir, especialmente, a las equivalencias de dichas cualificaciones entre los Estados miembros.

7. Fomento de las asociaciones entre las regiones desarrolladas y las atrasadas que redunden en una mejor comprensión de las posibilidades y también de los problemas que existen en los sistemas de formación de los otros asociados.

8. Promoción de las acciones formativas de los jóvenes pertenecientes a pequeñas y medianas empresas.

9. Incremento tanto de la formación como de la orientación profesional comunitarias, como vías complementarias para la mejora de las cualificaciones a nivel europeo.

10. Garantía de continuidad de la formación en las empresas de los distintos Estados miembros.

Estos elementos se encaminan al desarrollo efectivo de la formación profesional inicial en Europa, esencialmente destinada a los jóvenes menores de 28 años que se encuentren en una de las siguientes situaciones:

- Jóvenes que cursen una formación profesional inicial.
- Jóvenes trabajadores que tengan un empleo o estén disponibles en el mercado de trabajo con arreglo a las

legislaciones o prácticas nacionales y que posean una formación profesional inicial o una experiencia profesional práctica.

- Jóvenes que hayan acabado la formación profesional inicial y que participen en una actividad de perfeccionamiento profesional con miras a completar dicha formación.

En definitiva, el programa Petra -en sus dos fases- pretende favorecer la formación en la Comunidad europea como una medida de desarrollo económico, cultural y social, de cara a los constantes cambios a los que debe hacer frente la sociedad y ante las innovaciones que las políticas internacionales están llevando a cabo. A tal efecto, se considera a la Comisión como el órgano que ha de aplicar estas acciones a nivel comunitario, respetando el principio de subsidiariedad para apoyar y completar las políticas de los Estados miembros sobre formación profesional inicial y añadir una dimensión comunitaria a sus actividades en este campo. Dichas acciones son de tres tipos:

* *Acción I:* Ofrecer a los jóvenes que continúan una enseñanza profesional y técnica u otras modalidades de formación inicial (Acción IA), así como a los jóvenes trabajadores (Acción IB), posibilidades de beneficiarse de períodos formativos o de trabajos en prácticas en otros Estados miembros (cuya organización y gestión depende de las "Unidades Nacionales de Cooperación" designadas por cada uno de los Estados miembros). Esta Acción incorpora el Programa de intercambio de jóvenes trabajadores que hasta la fecha venía funcionando como una actividad independiente ²⁵.

* *Acción II:* Fomentar la cooperación y el apoyo a los proyectos de formación transnacionales y transfronterizos ²⁶ a través de la participación en la Red Europea de Proyectos Asociados de Formación (REPAF) del programa ²⁷.

* *Acción III:* Apoyar las actuaciones nacionales que tengan como objetivo introducir una dimensión europea en los procesos y sistemas de información y orientación profesional, estableciendo una red comunitaria de puntos nacionales de contacto y de formación de asesores y especialistas orientadores en su vertiente comunitaria.

Asimismo, la Comisión ha de tomar las medidas complementarias necesarias (redes de investigación, estudios de ámbito comunitario y nacional, actividades de control y de difusión), suministrar la asistencia técnica indispensable para la aplicación del Programa, y llevar a cabo dos evaluaciones externas y objetivas, una provisional a lo largo de 1994 y otra definitiva en 1995, para comprobar si los objetivos del programa se han cumplido según las expectativas iniciales ²⁸.

Ya se ha realizado un primer informe respecto al desarrollo inicial de esta Segunda Fase ²⁹, donde se reconoce fundamentalmente la creciente importancia de los centros formativos en el desarrollo del programa, cuyo protagonismo es mucho más acentuado que el de las empresas implicadas (en especial las PYME); éstas adquieren escasas responsabilidades formativas ante la inversión que supone para ellas el corto espacio de tiempo trabajado por los jóvenes, el tipo de actividad llevada

a cabo por los mismos (normalmente de carácter secundario), así como la inexistencia de rentabilidad inmediata.

Por otra parte, se observa que, a través de los mecanismos establecidos para que los jóvenes emprendan parte de su formación en otro país, las organizaciones de formación adquieren una comprensión más completa de los sistemas, metodologías, contenidos y niveles de formación existentes fuera de sus fronteras. Se constata la ingente repercusión de Petra a nivel sectorial y regional, así como a nivel nacional, en los diferentes Estados miembros comunitarios, y el incremento de la dimensión europea de la formación profesional, tanto por la movilidad que representan las acciones llevadas cabo, como por la incidencia en el aprendizaje lingüístico que se constituye en uno de los objetivos del programa.

De igual modo, se descubre una incipiente sinergia entre Petra y otro tipo de actuaciones comunitarias como Lingua (en su Acción IV relativa a los intercambios de jóvenes en formación profesional), Eurotecnet, Iris, Force, la Juventud con Europa o las iniciativas Now, Horizon y Euroform. Estas actuaciones evidencian una paulatina proximidad programática inscrita en una nueva política europea de integración formativa. Y, con referencia a sus aportaciones globales al desarrollo de las PYME en Europa, cabe destacar que sus objetivos y filosofía de base constituyen una aproximación al concepto de formación inicial como el primer vínculo con el mundo del trabajo y con el despertar en los jóvenes de un espíritu emprendedor, destinado a potenciar la iniciativa laboral y la implicación en la tarea, repercutiendo posteriormente en su identificación con la actividad profesional de una manera productiva y enriquecedora (tanto para la empresa y como para el propio trabajador).

1.1.3.- El Programa Juventud con Europa.

Este programa es el heredero del "Programa Comunitario relativo a la movilidad de jóvenes trabajadores" ³⁰, adoptado en virtud del artículo 50 del Tratado CEE, donde se reconoce que "los Estados miembros facilitarán, en el marco de un programa común, el intercambio de trabajadores jóvenes", y es aprobado por la Comisión en su primera fase durante el año 1964 ³¹. Ampliado, posteriormente, en 1979, en una segunda fase ³² y, finalmente, en 1984, en una tercera fase ³³.

El objetivo del mismo consiste en ofrecer a los jóvenes europeos (con edades comprendidas entre los 18 y 28 años de edad), la oportunidad de adquirir experiencia laboral en otro Estado miembro de la Comunidad. El grupo destinatario está formado, por lo tanto, por jóvenes que han finalizado su formación profesional básica o que poseen una experiencia laboral similar y se encuentran disponibles en el mercado de trabajo. Y el período temporal de la estancia oscila entre tres semanas y tres meses (estancia corta) y entre cuatro y seis meses (estancia larga).

Con la culminación de la tercera fase del programa descrito, la Comunidad establece otro instrumento para la movilidad juvenil, más amplio y destinado a la interconexión entre los jóvenes desde diferentes

ámbitos, entre los que queda incluido igualmente el laboral. Este nuevo programa se denomina "Juventud con Europa" o también YES por Europa. Se establece a partir de 1988 y está encaminado a fomentar los intercambios de jóvenes europeos y con ello el desarrollo de vínculos de asociación permanente entre ellos ³⁴. Su duración inicial es de tres años, desde el 1 de enero de 1989 hasta el 1 de enero de 1992. Y sus objetivos fundamentales pueden definirse en los siguientes términos:

1.- Fomentar los intercambios de jóvenes en la Comunidad Europea, en beneficio de un número creciente de sujetos procedentes de todos los Estados miembros, incluyendo, en particular, aquellas regiones en las que existan habitualmente pocas posibilidades para dichos intercambios.

2.- Mejorar la calidad de la movilidad juvenil, en especial, apoyando su preparación, organización y desarrollo para conseguir la máxima efectividad y el mayor provecho posible de la misma.

3.- Propiciar, en la medida de lo posible, la diversificación de los intercambios de jóvenes y su equilibrio entre los Estados miembros, por ejemplo mediante la promoción de actuaciones multilaterales dentro de este ámbito, con el fin de ampliarlos, de manera específica, a jóvenes que pertenezcan a medios sociales, económicos y culturales diversos.

4.- Promover la realización de actividades europeas dirigidas a desarrollar vínculos de asociación permanentes entre jóvenes y grupos de jóvenes de los diferentes Estados miembros.

5.- Buscar medios para superar los obstáculos económicos, jurídicos y administrativos que puedan impedir a la juventud su participación en los intercambios o dificultar la organización de los mismos.

6.- Definir, habida cuenta de la experiencia adquirida, nuevas acciones que pudieran emprenderse con el fin de colmar las posibles lagunas en los programas de intercambio existentes. Y potenciar, especialmente, la participación de los jóvenes que encuentren mayores dificultades para integrarse en los actuales programas de movilidad desarrollados entre los Estados miembros.

Con posterioridad, se han revisado los objetivos y evolución del programa ³⁵, dictaminándose a propuesta del Consejo la ampliación del mismo para un nuevo período de tres años -entre el 1 de enero de 1992 y el 31 de diciembre de 1994-. Esta *Segunda Fase* ha sido aprobada por Decisión del Consejo con el objeto de completar las acciones particulares llevadas a cabo por los Estados miembros, así como las actuaciones globales referidas a la población juvenil, específicamente, en lo relativo a los intercambios de jóvenes dentro de la Comunidad ³⁶.

La finalidad inmediata de la Juventud con Europa II consiste en desarrollar un tipo de formación no convencional, fuera del marco oficial de centros formativos, mediante la promoción de intercambios transnacionales. Asimismo, se incrementan las posibilidades con que cuentan los monitores de la juventud para optimizar sus cualificaciones mediante contactos internacionales. El objetivo a más largo plazo se define como la concienciación de los jóvenes respecto al contexto europeo

en el que se encuentran inmersos y en el que deben convivir y trabajar

37.

El nuevo programa está encaminado a jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 25 años, con atención especial a los colectivos juveniles desfavorecidos; incluyéndose como novedad y a modo experimental, la concesión de becas a aquellos participantes que deseen acceder a las actividades de servicio voluntario en otro Estado miembro, desarrolladas en el campo educativo, cultural o social. Su objetivo central reside en "fortalecer la conciencia europea de los jóvenes" y en permitir a los asistentes incrementar sus capacidades profesionales y sociales. Sus acciones prioritarias son las siguientes:

ACCION I.1.	Apoyo directo a los intercambios de jóvenes.
ACCION I.2.	Actividades de servicio voluntario.
ACCION I.3.	Ayuda a la organización de visitas de estudio de corta duración para jóvenes trabajadores.
ACCION I.4.	Desarrollo de actividades de formación para jóvenes trabajadores, especialmente, a nivel europeo.
ACCION I.5.	Proyectos piloto.
ACCION II.	Expansión de las estructuras designadas por las autoridades de cada Estado miembro, como responsables de la coordinación del programa a escala nacional (Agencias Nacionales).

Estas acciones se llevan a cabo a través de un "Comité Consultivo" que asiste a la Comisión en la aplicación del programa y que está compuesto por dos representantes de cada Estado miembro designados por la Comisión a propuesta de los diferentes países comunitarios.

La Juventud con Europa se constituye, a tal efecto, en un programa ampliamente descentralizado, es decir, los Estados miembros son responsables de la promoción, la coordinación y la cofinanciación de sus acciones y medidas de acompañamiento, cometido que se lleva a cabo mediante estructuras organizativas concretas como son las "Agencias Nacionales", definidas como organismos de orientación y asesoramiento esencialmente.

Al mismo tiempo, para su puesta en marcha global, la Comisión se encuentra asistida por una "Unidad de Asistencia Técnica: La Oficina de Intercambio de jóvenes/Petra", destinada a la aplicación de la segunda fase del programa en colaboración con la igualmente segunda fase de esta otra acción comunitaria.

Dentro de este contexto, a finales de 1993 se efectúa una evaluación preliminar relativa a la articulación de esta segunda fase en su período inicial de funcionamiento, descubriéndose que su primer año operativo confirma el papel destacado del programa para el fomento de los intercambios de jóvenes en general (con especial incidencia en los de carácter formativo). Y se destaca del mismo modo la consolidación del marco existente y la aparición de nuevas redes y relaciones en el ámbito de la movilidad y los intercambios de la juventud, así como el incremento significativo de la demanda que supera ampliamente las posibilidades de apoyo del presupuesto disponible ³⁸.

En esta misma línea, las ventajas que ofrecen los intercambios propiciados por el programa con respecto a las PYME comunitarias, hacen referencia a la disponibilidad de una mano de obra joven y adecuadamente formada, que conoce las prácticas y los métodos de trabajo, así como los medios de vida de diferentes países de la Comunidad. Evidentemente, el aprendizaje de técnicas en el extranjero y el enriquecimiento recíproco que ello supone para el lugar de trabajo, proporciona un efecto multiplicador en la producción y en la gestión empresarial, a la vez que un conocimiento más global de la economía, la cultura y el ámbito vital europeo.

Concluido el período de vigencia, se propone el establecimiento de una Tercera Fase del programa para el quinquenio 1995-1999, a iniciativa del comisario Antonio Ruberti, responsable de educación, formación y juventud, y a través de una propuesta de la Comisión presentada el 4 de noviembre de 1993 al Consejo y al Parlamento Europeo (en el marco de lo dispuesto en el artículo 126 del Tratado de la Unión Europea) ³⁹. Juventud con Europa III pretende aportar, en esta nueva etapa, un dinamismo más acentuado y una mayor coherencia a la acción de la Comunidad en relación al colectivo juvenil, desarrollando acciones globales de apoyo a la cooperación y el intercambio como vías fundamentales encaminadas a la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional ⁴⁰.

1.2.- Programas para la movilidad y el intercambio de experiencias de formación.

1.2.1.- El Programa Erasmus.

Como continuación de la política comunitaria en materia de movilidad, se adopta en 1987 y para un período de tres años (1987-1989), el Programa Erasmus de intercambio académico para estudiantes y profesores, considerado uno de los de mayor importancia entre los realizados por los Estados miembros ⁴¹. Son sus objetivos fundamentales los siguientes:

- 1.- Conseguir un aumento importante del número de estudiantes de universidad, término que abarca todos los tipos de centros de enseñanza y de formación postsecundaria que ofrezcan, cuando corresponda y dentro del marco de una formación avanzada, cualificaciones o títulos de dicho nivel, cualquiera que sea su denominación respectiva en los

Estados miembros. De manera que, a nivel europeo, se pueda disponer de personal con una experiencia directa de la vida económica y social de diferentes Estados miembros, sin dejar de garantizar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de uno y otro sexo que se beneficien de esta movilidad.

2.- Promover una amplia e intensa cooperación entre las universidades de todos los Estados miembros, como vía para canalizar los conocimientos y globalizar los aprendizajes.

3.- Intercambiar el potencial intelectual de las universidades comunitarias mediante una mayor movilidad del personal docente, que permita mejorar, a este respecto, la calidad de la enseñanza y de la formación dispensadas por las universidades para garantizar la competitividad europea en el mercado internacional.

4.- Reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos.

5.- Disponer de titulados que tengan una experiencia directa de cooperación intracomunitaria y crear, en este sentido, una base a partir de la cual pueda desarrollarse, a nivel comunitario, una cooperación intensa en materia económica y social.

Culminado el período de vigencia de la Primera Fase y ante la aceptación obtenida ⁴², el 14 de diciembre de 1989 el Consejo elabora varias conclusiones introduciendo algunas modificaciones a Erasmus en su Segunda Fase, que abarca los años académicos 1990/91-1994/95 ⁴³. A finales de 1990 se inician los trabajos sobre la planificación de un ejercicio general referido a la Fase II del programa y respecto a una serie de actividades de evaluación llevadas a cabo en 1991, incluyendo la segunda serie de conversaciones bilaterales con representantes de cada Estado miembro.

En la evaluación del programa efectuada por la Comisión con el asesoramiento de organizaciones técnicas especializadas, se estudia el rendimiento de Erasmus, identificando los elementos añadidos que han favorecido y ampliado las acciones específicas patrocinadas por este programa; definiendo las posibilidades de nuevas estrategias e instrumentos alternativos apropiados para la consecución de los objetivos del programa, y potenciando su desarrollo conjunto ⁴⁴. De esta evaluación cabe señalar los siguientes elementos:

* Existe una demanda creciente de ayudas por parte de los centros de enseñanza superior y de los estudiantes, lo que ha propiciado un incremento de los recursos económicos, canalizados por medio del "Comité Consultivo Erasmus" creado para asesorar a la Comisión sobre la estrategia de selección más apropiada en la consecución de las metas del programa.

* Se consolida la tendencia ya apreciada con anterioridad hacia la integración de la cooperación interuniversitaria a nivel europeo en las estrategias de desarrollo a medio y largo plazo del sector de la enseñanza superior. Esta cooperación propicia, en pro de la calidad, el desarrollo de programas coordinados e integrados y el intercambio de personal docente de todas las disciplinas académicas.

* Erasmus comienza a convertirse en un importante instrumento de innovación en la enseñanza superior, principalmente, mediante componentes del Programa como el desarrollo conjunto de planes de estudio o "currículos" o el proyecto piloto del "Sistema Europeo de Transferencia de Créditos Académicos de la Comunidad (ECTS)" ⁴⁵ e igualmente a través de una amplia gama de iniciativas precisas.

Concretamente, en lo referente a el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos Académicos de la Comunidad (ECTS), cabe señalar que incluye 145 establecimientos de enseñanza superior inscritos en los países de la Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y que, en el momento presente, se ha llevado a cabo una evaluación de su implantación como proyecto piloto, encargada a los Consultores Cooper and Lybrands (1992/93), basada en los datos disponibles de los años 1989-1991 y cuyas metas fundamentales consisten esencialmente en las que se citan a continuación ⁴⁶:

1. Estudiar el rendimiento y la experiencia adquirida respecto a los procedimientos y mecanismos del sistema ECTS.
2. Evaluar la compatibilidad del sistema ECTS con otros de acumulación de créditos en vigor.
3. Comparar los principios del sistema ECTS con una gama representativa de otros sistemas de transferencia de créditos en funcionamiento en Europa.
4. Desarrollar propuestas de tipo práctico para la implantación general del ECTS más allá de las áreas de estudio previstas (ciencias empresariales y de gestión, química, historia, ingeniería mecánica y medicina), en las que está funcionando actualmente, calibrando la posible demanda de la implantación general del sistema por parte de estudiantes e instituciones.

La muestra seleccionada para la valoración de resultados se compone de miembros representativos de 36 de los 122 establecimientos de enseñanza superior que participaban en el proyecto piloto ECTS en los doce Estados miembros y en los cinco campos de estudio. Se mantienen fuera de la investigación los países de la AELC, al no encontrarse inscritos en el programa en el período de tiempo señalado ⁴⁷.

A partir de los datos obtenidos, los consultores llegan a la conclusión de que el ECTS establece con éxito principios comunes de trabajo a lo largo de una gama muy diversificada de sistemas y prácticas de enseñanza superior, sin por ello sacrificar su compatibilidad básica con dichos sistemas. Asimismo, el programa demuestra respetar tres postulados fundamentales: la transparencia, es decir, la transmisión de información clara relativa al desarrollo y ejecución del ECTS; el acuerdo tripartito previo entre los estudiantes y los centros de origen y de acogida respecto a la selección, el reconocimiento y aprobación de los cursos realizados en el extranjero, y el volumen de trabajo de los estudiantes como "divisa educativa" del reconocimiento y la transferencia de créditos ⁴⁸.

Entre los efectos más significativos del programa piloto se incluye, además, un incremento de los contactos académicos en temas como

la innovación de los programas de estudios, así como la potencialidad atribuida al ECTS para producir beneficios similares o mayores en materia de formación continua, aprendizaje abierto y a distancia ⁴⁹.

* En términos administrativos, Erasmus comienza a tener un significativo impacto en las instituciones o centros de enseñanza superior, muchos de los cuales están creando unidades administrativas encargadas de coordinar los vínculos internacionales y, en particular, los europeos, sin obstruir con ello la labor de los directores de los "Programas Interuniversitarios de Cooperación (PIC)", que se configuran como un sistema de colaboración entre instituciones de enseñanza superior y que se constituyen en la piedra angular de Erasmus.

A este respecto, los PIC están abriendo en la actualidad nuevos horizontes referidos esencialmente a la posibilidad de colaboración existente entre los Estados miembros y los países que pertenecen a la Asociación Europea de Libre Comercio -AELC o EFTA en inglés- (Austria ⁵⁰, Finlandia ⁵¹, Islandia ⁵², Noruega ⁵³, Suecia ⁵⁴ y Suiza ⁵⁵), a los que se une Liechtenstein ⁵⁶. Estas circunstancias determinan una ampliación de la movilidad, transponiendo las fronteras comunitarias (en el momento presente ampliadas con la incorporación de Austria, Suecia y Finlandia), que se consolida a través de la proporcionalidad en la financiación de las acciones, que subsisten durante un período de cinco cursos académicos, con una revisión parcial de las mismas antes de la culminación del tercer año ⁵⁷.

Estos elementos se integran en las distintas actividades incluidas en las cuatro "Acciones" del Programa Erasmus, tal como se definen en el Anexo a la Decisión del Consejo, y que se describen seguidamente ⁵⁸:

1. Establecimiento y funcionamiento de una red universitaria europea: Apoyo para los Programas Interuniversitarios de Cooperación (PIC) y visitas de estudios (SV) (Acción 1).
2. Plan de becas Erasmus para estudiantes (Acción 2) ⁵⁹.
3. Medidas para promover la movilidad estudiantil mediante el reconocimiento académico de diplomas y períodos de estudios: Sistema de Transferencia de Créditos Académicos de la Comunidad Europea (ECTS) y Red de Centros Nacionales de Información sobre Reconocimiento Académico de la Comunidad (Red NARIC) (Acción 3) ⁶⁰.
4. Medidas complementarias para promover la movilidad estudiantil en el ámbito comunitario: Comité Consultivo Erasmus, Grupos Asesores Académicos, Autoridades Nacionales de Concesión de Becas (NGAAs) y Bureau Erasmus (Acción 4).

La misión fundamental de estas acciones es conseguir el mayor desarrollo posible de la educación superior en los distintos países que conforman la actual Unión Europea; introduciendo, como medios de más fácil acceso a este programa, sistemas de enseñanza abiertos y a distancia que faciliten alcanzar el objetivo de movilidad e intercambio pretendido por Erasmus y ampliar las competencias comunitarias en el área social y económica ⁶¹.

En este contexto, el programa se ha convertido en catalizador de experiencias e intercambios y ha desempeñado un papel fundamental en la movilidad de estudiantes de educación superior, transformándose en un instrumento innovador en el ámbito educativo ⁶². Cuantitativamente, más de 150.000 participantes de todos los estratos socio-económicos han realizado parte de sus estudios, desde el inicio de la primera fase, en otro Estado miembro de la CE o de la AELC. Asimismo, cerca de 10.000 formadores se han beneficiado de las ayudas de este programa para realizar visitas al extranjero en el marco de los PICs, desde 1990 (primer año del que se disponen estadísticas).

La dimensión europea es el concepto más significativo que ha surgido de toda la experiencia acumulada por Erasmus, reconocida como un elemento fundamental en la formación de los ciudadanos comunitarios del futuro, que no es únicamente alcanzable a través de la movilidad de los estudiantes, sino igualmente mediante la del personal docente y por mediación de la elaboración conjunta de planes de estudios y la implantación de la transferencia de créditos académicos ⁶³.

Desde otra perspectiva, la enseñanza abierta y a distancia, cuyo enorme potencial es percibido paulatinamente con más claridad, se constituye en otro ámbito destacado para realizar progresos futuros en esta dirección, fundamentalmente, desde la implantación del Mercado Unico en 1993, lo que plantea además una adecuación de la formación recibida por los universitarios y los requerimientos provenientes del mundo del trabajo, dentro de un marco global de referencia (la Unión Europea) y con el objetivo concreto de incrementar la competitividad de Europa de cara al próximo siglo.

En lo que respecta a este punto, el desarrollo futuro del programa Erasmus debe contemplarse en el marco más amplio de las iniciativas comunitarias en materia de educación y formación destinadas a aprovechar el potencial del mercado interior, ante lo cual, se realizan todo tipo de esfuerzos para garantizar una adecuada coordinación entre esta acción y otras como Lingua (Acción II), Comett o Tempus (éstos ya vinculados a la capacitación continua), con las que coincide en el marco de la movilidad estudiantil y en el desarrollo de estructuras formativas de educación superior.

Este panorama, en lo relativo a las PYME en concreto, no evidencia una aportación específica, no obstante, sí representa un acercamiento entre las instancias de educación superior de los diferentes Estados miembros, potenciándose un conocimiento más amplio y diferenciado de las peculiaridades formativas existentes en cada país y su vinculación práctica a la realidad empresarial consiguiente.

1.2.2.- El Programa Lingua.

Este programa está dirigido a promover el conocimiento de lenguas extranjeras en el ámbito europeo ⁶⁴. Tras diferentes propuestas comunitarias que contenían medidas encaminadas a promover la formación en lenguas extranjeras ⁶⁵ y la enseñanza y estudio de las mismas en Europa ⁶⁶, fue adoptado en 1989 por el Consejo de Ministros un Programa que

incluía tanto la formación como la enseñanza y el estudio de esas lenguas, para un período de cinco años a partir de 1990 ⁶⁷.

Su objetivo principal consiste en asistir a los Estados miembros en la mejora cualitativa y cuantitativa de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, mediante la concesión de becas ⁶⁸ para respaldar los programas de movilidad y los proyectos innovadores en la formación inicial y continua de profesores de lengua extranjera, en el aprendizaje de lenguas en la enseñanza profesional y superior y en el establecimiento de determinadas estrategias para la formación lingüística en la vida económica. También está dirigido a promover el desarrollo de intercambios entre los jóvenes que cursen estudios de carácter especializado, profesional y técnico.

Las lenguas abarcadas por el Programa Lingua son el alemán, el danés, el español, el francés, el griego, el holandés, el inglés, el irlandés (gaélico), el italiano, el luxemburgués y el portugués, cuando se enseñan como lenguas extranjeras. Una prioridad importante del programa consiste en el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas menos utilizadas y menos enseñadas.

Además de la adquisición de competencias lingüísticas, este programa trata de establecer la oportuna cooperación en este campo de la formación mediante el intercambio de personal docente y de alumnos, complementando de este modo otros programas relativos a la formación profesional y a la movilidad e intercambio de personas (como Erasmus o Comett).

Se encuentra asistido para ello por un "Comité Lingua", compuesto por dos representantes designados por cada Estado miembro y presidido por un representante de la Comisión, cuya misión consiste en asesorar sobre los proyectos de acciones referidas a orientaciones globales del programa, aportar el apoyo financiero establecido por la Comunidad y dar su opinión respecto a cuestiones relativas al equilibrio general de Lingua. Asesoramiento que se completa con las denominadas "Agencias Nacionales o Especializadas", estructuras competentes designadas por los diferentes Estados europeos y encargadas de coordinar a nivel nacional la aplicación de las medidas previstas en el programa.

Este programa facilita el apoyo de la Comunidad en las siguientes áreas ⁶⁹:

ACCION I: Medidas destinadas a promover la formación permanente de profesores y formadores de lenguas extranjeras.

Para contribuir a la expansión de las oportunidades de capacitación de profesores de lenguas extranjeras y de formadores, esta Acción propicia apoyo financiero de dos tipos:

- * Becas a profesores de lenguas extranjeras y formadores, denominadas Becas para la Formación Continua, para proporcionarles la oportunidad de tomar parte en cursos y actividades de optimización en otros Estados miembros o excepcionalmente en su propio país.

- * Asistencia en la creación de Programas Europeos de Cooperación (PEC) y acuerdos recíprocos entre instituciones de cualificación en diferentes Estados miembros.

Estas aportaciones de carácter económico respaldan actuaciones destinadas fundamentalmente a las siguientes prioridades ⁷⁰:

- a) Mejorar las competencias de los profesores y formadores en materia de comunicación respecto a la lengua correspondiente y al Estado miembro de acogida.
- b) Favorecer la diversificación en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- c) Promover el conocimiento de las lenguas menos extendidas y enseñadas.

ACCION II: Medidas destinadas a promover el aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza superior y, en especial, a respaldar la formación inicial de futuros profesores de lenguas extranjeras.

Se facilitan, a tal efecto, las ayudas que se mencionan a continuación:

* Apoyo a los Programas Interuniversitarios de Cooperación (PIC) en el ámbito de la enseñanza de las lenguas del Programa Lingua, mientras se enseñen como lenguas extranjeras.

* Becas para los estudiantes que deseen cursar períodos de estudios en otro Estado miembro, normalmente, en el marco de los programas interuniversitarios de cooperación ya citados.

* Becas para la movilidad de los profesores y personal administrativo, con la finalidad de asistirles en la creación y puesta en práctica de los programas mencionados, o incrementar su experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras en los otros Estados miembros.

Estas actuaciones están destinadas a completar el programa Erasmus, respecto al ámbito de la enseñanza de las lenguas, y a estimular la diversificación de la oferta lingüística.

ACCION III: Medidas destinadas a optimizar el conocimiento de lenguas extranjeras en las relaciones profesionales y en la vida económica.

La presente Acción está destinada a fomentar la formación lingüística en el ámbito empresarial, en particular en la pequeña y mediana empresa (PYME). Comprende una serie de medidas que cubren las fases esenciales en el establecimiento de estrategias adecuadas para la formación lingüística y el desarrollo de los programas de formación y materiales pedagógicos correspondientes. No está previsto que esta Acción provea ayuda financiera a empresas individuales para que impartan formación de idiomas a su personal. De hecho, ninguna Acción del Programa Lingua permite la concesión de becas para este objetivo.

No obstante, se otorgan becas para proyectos europeos y transnacionales que se desarrollen en los siguientes ámbitos:

* Establecimiento y difusión de técnicas para el diagnóstico y análisis de necesidades de aprendizaje lingüístico en los distintos

sectores de la vida económica (o también denominada "auditoría lingüística").

- * Elaboración de programas de estudios y certificados o diplomas para la formación en lenguas extranjeras.

- * Diseño de materiales didácticos para fines específicos, en especial, métodos de autoaprendizaje.

- * Organización de un programa de visitas de estudios para representantes de las pequeñas y medianas empresas, de organizaciones profesionales y de trabajadores y de formadores en lenguas extranjeras que trabajan en dicho campo, para fomentar la cooperación en el área de la formación lingüística.

ACCION IV: Medidas destinadas a promover los intercambios entre jóvenes que cursen estudios de carácter especializado, profesional y técnico.

Para enriquecer la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros que impartan estudios técnicos y formación profesional, esta Acción facilita un apoyo financiero para la creación de proyectos educativos conjuntos entre organismos de diferentes Estados miembros y el consiguiente intercambio de jóvenes (con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años). Se concibe esta Acción como una posibilidad concreta ofrecida a los estudiantes para conocer la cultura del país de acogida y desenvolverse en ella. Con tal motivo, se proporcionan las siguientes ayudas:

- * Becas para visitas preparatorias de los responsables de la puesta en marcha de proyectos educativos entre centros asociados y de la organización de intercambios para los jóvenes involucrados.

- * Becas para los jóvenes que participen en un intercambio de la manera anteriormente descrita, con el objeto de reforzar su formación lingüística.

Las Agencias nacionales en los Estados miembros responsables de la Acción IV deben asistir a los centros que carezcan de asociados a encontrarlos en otro Estado miembro.

ACCION V: Medidas complementarias.

En este sentido, se facilitan distintos tipos de ayudas:

- * Apoyo a las actividades de asociaciones y consorcios a escala europea que respalden los objetivos del Programa Lingua.

- * Con carácter experimental, desarrollo e intercambio de material didáctico para las lenguas menos utilizadas y enseñadas de la Comunidad. Los materiales didácticos deben ser elaborados por centros de más de un Estado miembro, incluida una institución del mismo, que puede ser una universidad u otro centro de educación superior, así como, donde existan instituciones especializadas en la creación de materiales de estas características.

- * Adjudicación prioritaria de becas para aquellas actividades que se refieran a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y al

fomento del uso de estas lenguas en los medios de comunicación que aporten información y discusión sobre el programa Lingua.

Estas acciones se determinan con una finalidad prioritaria, definida como el acercamiento paulatino de los Estados miembros mediante la aproximación lingüística de sus ciudadanos, pues la comunicación entre los pueblos se configura como el nexo de unión más importante para poder establecer posteriormente otro tipo de vínculos también encaminados al desarrollo personal y social, como son aquellos relacionados con la tarea formativa.

A este respecto y, en relación particularmente a la formación para el crecimiento de las PYME en la Comunidad, el programa Lingua representa un tipo de actuación concreta destinada a la potenciación de conocimientos lingüísticos de los encargados y trabajadores de pequeñas y medianas empresas, concebida como un vehículo para el desarrollo expansivo de estas organizaciones empresariales de cara a su efectiva integración en la economía europea ante el Mercado Unico.

Si partimos de estos datos, la experiencia de los primeros años de funcionamiento del programa ha demostrado que una eficaz promoción cuantitativa y cualitativa del conocimiento de lenguas extranjeras solamente es posible dentro de un marco coherente. Lingua goza de esa coherencia y trata los problemas en su conjunto, lo que le permite producir un verdadero impacto sobre la política de los Estados miembros⁷¹.

Abordar globalmente el problema lingüístico al que se enfrenta Europa es el objetivo fundamental de Lingua (que implica a los diferentes usuarios y gestores del mismo); programa constituido por un conjunto de acciones comunitarias orientadas, por una parte, hacia la movilidad y, por otra, hacia los contenidos y útiles de formación. Acciones todas ellas estrechamente interdependientes y vinculadas entre sí por una lógica interna, la cual, aunque resulte más evidente cuando se trata de las actividades relativas a la formación de profesores y a la movilidad de los jóvenes (alumnos de formación profesional o estudiantes de secundaria), es igualmente real cuando se trata de relaciones entre estas mismas acciones (y las estrategias que implican) y las relativas a la promoción de las lenguas en el mundo económico o la elaboración de material didáctico.

En este orden de cosas, la evaluación de los logros obtenidos a este respecto reporta un valor añadido a la política formativa de la Comunidad, especialmente, en sectores de actividad del programa como los que se especifican a continuación:

- * Transferencia transnacional de "know-how" y de experiencia, en el plano de la formación continua de los profesores de lenguas y de los profesionales de la empresa, de las visitas e intercambios de jóvenes, de las técnicas de aprendizaje lingüístico en general y de la utilización de las nuevas tecnologías.

- * Creación de estructuras originales para reforzar la cooperación europea en materia de didáctica de las lenguas.

- * Apoyo a la promoción de un mercado europeo de cualificaciones y de formación, en el ámbito de la reflexión y de los proyectos

comunitarios concernientes a la certificación lingüística, y de la convalidación del aprendizaje de lenguas; así como, a la configuración de programas de capacitación

- * Mejora de la competitividad europea a través del refuerzo de la competencia comunicativa de los ciudadanos y, de esta manera, de la capacidad para comunicarse entre sí y trabajar unidos más fácilmente.

- * Cohesión económica y social al permitir a los participantes ejercer su movilidad profesional con eficacia, contribuyendo de esta forma a promover la igualdad de oportunidades.

- * Promoción de la ciudadanía europea, por medio de la ayuda aportada a los individuos en términos de aprendizaje y adquisición de varias lenguas comunitarias y mediante las acciones de movilidad.

- * Incremento de la movilidad en los contextos educativo y formativo, no únicamente en el plano de las acciones propias del programa, sino a través del apoyo que representa él mismo a la preparación lingüística de los candidatos a los demás programas comunitarios de formación.

Consecuentemente, esta evaluación nos reporta unos alentadores resultados en relación a la efectividad del programa desde su inicio, tanto en el ámbito de la educación superior y de la formación, como en el del mundo laboral; evidenciando la utilidad práctica de Lingua por sus objetivos de desarrollo lingüístico y a través de su vinculación con el área productiva, lo que repercute más significativamente en las PYME, concebidas como un colectivo económico concreto, con dificultades en el acceso a medidas formativas y con necesidades de cualificación, específicamente idiomática, ante la apertura del Mercado Unico y la internacionalización de la economía.

1.3.- Programas para el desarrollo de la igualdad de oportunidades.

1.3.1.- Los Programas de Acción Comunitaria para la Igualdad de Oportunidades.

Como resultado de la Decisión Comunitaria de intensificar las acciones en favor de la igualdad, tanto en el plano legislativo como en la práctica mediante la puesta en marcha de un Programa de Acción Social ⁷², la Comisión elabora un Nuevo Programa de Acción para cubrir el período 1982-1985 con el objetivo de concretar la actividad política en favor de la mejora laboral de las mujeres ⁷³.

Desde este punto de vista, la Acción 10 incluida en el Apartado B del Programa y relativa a la "promoción de la igualdad de oportunidades, en particular mediante la creación de programas de acción positiva", hace referencia al desarrollo de actuaciones en materia formativa para favorecer la inserción de las mujeres en la vida activa, específicamente, en las actividades profesionales relacionadas con las nuevas tecnologías.

Cuando a finales de 1985 este programa finaliza ⁷⁴, la Comisión decide elaborar un segundo programa, el Programa Comunitario a medio plazo para el período comprendido entre 1986 y 1990, y cuyo objetivo

consiste en el desarrollo de la igualdad de oportunidades para las mujeres ⁷⁵. Esta medida se ve reforzada en sus planteamientos formativos, por una Resolución del Consejo de Ministros de Educación reunidos en Consejo el 3 de junio de 1985 relativa a un Programa de Acción para la Igualdad de Oportunidades de los niños y niñas en Educación ⁷⁶.

En ambos programas quedan expresadas distintas medidas de formación, a nivel más escolar las referidas al ámbito educativo, como la iniciación de la igualdad en las propias escuelas, y dentro de un ámbito más laboral las otras, delimitadas a través de las siguientes actividades: la organización de programas de acciones positivas en materia formativa, la concreción de actividades de reciclaje, fundamentalmente en el ámbito de las nuevas tecnologías, y el fomento de la capacitación en aquellos oficios no tradicionales para el colectivo femenino. A estas actuaciones se unen las promulgadas en las *Recomendaciones que sobre formación profesional para las mujeres* fueron presentadas por la Comisión ante el Consejo en 1987 ⁷⁷. Estas Recomendaciones introducen ciertas medidas diseñadas para mejorar la calificación de este colectivo y facilitar su inserción activa y productiva en el mundo laboral.

Las medidas mencionadas hacen referencia, concretamente, a los aspectos que se mencionan a continuación:

1. Integración de la formación de las mujeres en las metas de los proyectos comunitarios, con la participación de todos los sectores implicados: organizaciones formativas, empresas, sindicatos, autoridades centrales, regionales y locales, asociaciones femeninas, organizaciones para la igualdad de oportunidades y, en particular, los interlocutores sociales.

2. Preparación de especialistas para la orientación profesional de las mujeres.

3. Reorganización de las escuelas, institutos y universidades respecto al tema de la formación de las mujeres. Realizándose las reformas y ajustes que sean convenientes tanto en el marco de la enseñanza superior como en el de los cursillos profesionales, a partir de la última fase de la escolaridad obligatoria.

4. Perfeccionamiento de los servicios y organizaciones de formación para facilitar el acceso de las mujeres a estos dispositivos.

5. Desarrollo de los servicios de información para fomentar la elección profesional de las mujeres en el mundo laboral.

6. Motivación para cursar, por parte de las mujeres, aquellas especialidades formativas relacionadas con las nuevas tecnologías y orientadas hacia campos diferentes de los tradicionales, en particular en los ámbitos científico y técnico, con la finalidad de alcanzar puestos de responsabilidad.

7. Participación de las mujeres en los programas europeos de perfeccionamiento profesional que se desarrollan fuera de los sistemas educativos y que están dirigidos a mejorar la cualificación para la inserción laboral activa.

8. Diagnóstico de las necesidades concretas en materia de formación profesional requeridas por las mujeres desfavorecidas.

9. Promoción de las iniciativas femeninas encaminadas a la creación de pequeñas y medianas empresas y de cooperativas.

10. Desarrollo de medidas específicas destinadas a la formación continua de las mujeres, fundamentalmente, desde el ámbito de las propias empresas.

11. Promoción de cursos especiales para mujeres que se reintegran al mundo laboral tras un período de inactividad profesional, descualificadas, con necesidades de reciclaje, desempleadas y con cargas familiares.

12. Establecimiento de adecuadas infraestructuras sociales - guarderías, subsidios, incentivos financieros-, que favorezcan el acceso al trabajo de las mujeres con hijos y de aquellas que tengan cualquier tipo de carga familiar.

13. Desarrollo de programas de formación para mujeres, relativos a ocupaciones en las que éstas se encuentran subrepresentadas.

14. Capacitación de los enseñantes, con la finalidad esencial de evitar estereotipos sexistas en las enseñanzas y fomentar la igualdad en los planteamientos pedagógicos y en su expresividad y adaptación a la realidad concreta de los colectivos femeninos con dificultades de cualificación.

15. Apoyo a las medidas de acompañamiento a nivel comunitario y, entre ellas, el establecimiento de una red de proyectos de demostración.

Como consecuencia de estas medidas y a través de la aplicación de los dos primeros programas de acción, la Comisión ha puesto un énfasis especial en promover alternativas concretas destinadas a mejorar de hecho la situación de las mujeres, en particular, en materia de formación y empleo. La organización de redes de contacto y de intercambio, el desarrollo de acciones de información y de sensibilización y la financiación de actividades positivas concretas en el área formativa, especialmente en beneficio de las categorías femeninas menos favorecidas, han contribuido a centrar la atención en los problemas y obstáculos más comunes con los que se enfrenta este colectivo en la Comunidad, a corregir situaciones de desigualdad y a alentar la movilización de los diferentes interlocutores sociales afectados por el problema.

Del mismo modo, ante los resultados obtenidos con los programas precedentes en materia de igualdad de oportunidades para las mujeres y ante las previsiones establecidas por la "Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores", relativas a la intensificación de acciones destinadas a promover la igualdad de oportunidades ⁷⁸, en 1991 se pone en marcha un Tercer Programa de Acción Comunitaria a medio plazo para el período de 1991-1995, en el que se manifiesta la necesidad de integrar las distintas medidas que los Estados miembros están llevando a cabo con respecto al fomento de la igualdad, esencialmente, a través de la formación como cauce primordial ⁷⁹. Se potencia, de esta manera, una verdadera política de colaboración entre los países europeos, una participación activa de las mujeres en los programas en ejecución y una calidad real de los puestos de trabajo ocupados

por este colectivo; eliminando los obstáculos para la integración femenina en el mercado de trabajo y evaluando regularmente los programas y acciones comunitarias.

A partir de estas ideas y en relación al tema concreto de las PYME, se observa una tendencia femenina creciente, orientada hacia la creación de actividades en calidad de autónomas en todo el territorio comunitario. A este respecto, la fundación de empresas de pequeñas dimensiones constituye un medio para resolver el problema del desempleo de las mujeres, principalmente, en las regiones europeas menos desarrolladas. No obstante, el índice de supervivencia de tales empresas es muy bajo, esencialmente a causa de la escasa formación y experiencia poseídas; a pesar de lo cual, esas iniciativas contribuyen al fomento de la expansión local y a la inserción del colectivo femenino en el tejido socio-económico de las zonas en declive, siempre y cuando existan estructuras de apoyo apropiadas que garanticen la ayuda y seguimiento de las iniciativas locales, integrándolas en la dinámica de expansión comunitaria.

Por consiguiente, la política comunitaria en materia de igualdad ha adoptado medidas de formación en todas las fases de creación y desarrollo empresarial, así como otras de apoyo financiero para la fundación de pequeñas empresas o de cooperativas en un marco europeo. Todo ello, respaldado por las siguientes acciones globales:

- Apoyo a las medidas de formación profesional, de una manera especial, aquellas de formación inicial adaptadas a las necesidades de funcionamiento de las pequeñas y medianas empresas y cooperativas.
- Ayuda a la creación de actividades en calidad de autónomos.
- Asistencia al establecimiento de servicios cuya misión consista en apoyar a las mujeres en el acceso a las estructuras existentes relativas a la creación de actividades artesanales o de PYME.

1.3.2.- El Programa Iris.

Con este programa, que se establece inicialmente para un período de cinco años (1988-1992), se pretende difundir las actividades destinadas a las mujeres en el ámbito de la Formación Profesional -tanto inicial como continua-⁸⁰. Consiste en una red de demostración de experiencias que incluye, además, acciones como: la organización de seminarios o visitas de estudio, el establecimiento de reuniones internacionales, etc. Su gestión cotidiana está encomendada al "Centre for Research on European Women -CREW- (Centro de Investigación sobre la Mujer Europea", concebido como una organización independiente.

A través de Iris es posible llevar a cabo intercambios de experiencias de formación destinadas a las mujeres con el objetivo de favorecer su inserción en profesiones científicas y técnicas basadas en las nuevas tecnologías⁸¹ y, en general, en empleos en los que se

encuentran subrepresentadas; proporcionando, igualmente, información relativa a los métodos pedagógicos innovadores en este campo.

Su objetivo fundamental consiste en ofrecer servicios y actividades destinados a mejorar la formación profesional de las mujeres así como a favorecer el diálogo entre los responsables de los programas, los interlocutores sociales y los poderes públicos ⁸². De entre los proyectos en marcha cabe señalar los siguientes:

- * La organización de contactos entre las iniciativas de formación existentes en toda la actual Unión Europea.
- * El intercambio de informaciones.
- * La cooperación transnacional.
- * La subvención de iniciativas nacionales.
- * La creación de una base de datos que recoge los diferentes programas comunitarios.
- * El establecimiento de reuniones técnicas nacionales para la evaluación de resultados.
- * El desarrollo de seminarios nacionales y transnacionales relativos a las necesidades de formación de las mujeres.
- * Las publicaciones en el Bulletin Iris, que contienen informaciones recientes en materia de formación profesional ⁸³, y en los Dossiers especializados que el programa Iris publica periódicamente.

Las acciones de este programa ⁸⁴ se ven respaldadas por una iniciativa comunitaria denominada *Now -New Opportunities for Women-* y encaminada a apoyar las medidas propuestas de orientación, asesoramiento, formación previa y acceso al empleo del colectivo femenino, con la intención de apoyar la reinserción profesional, así como las medidas complementarias relativas a la acogida de los niños, las cuales deberían promoverse en todas las regiones durante un período inicial comprendido entre 1990 y 1994 ⁸⁵.

Esta iniciativa forma parte de la aplicación del Tercer Programa a medio plazo para la Igualdad de Oportunidades (1991-1995). Su misión específica es contribuir, mediante la realización de acciones transnacionales, a que las mujeres se beneficien enteramente y, en las mismas condiciones que los hombres, de los efectos positivos que se esperan del crecimiento económico y del desarrollo tecnológico. Las acciones específicas que se llevan a cabo pretenden, fundamentalmente, el intercambio de experiencias y programas de formación, al mismo tiempo que de formadores y trabajadores en prácticas a escala comunitaria. La capacitación profesional se pone en marcha para hacer frente al nuevo desafío que representa la consecución del mercado interior en relación al empleo y la igualdad de oportunidades.

Son actuaciones que tienen en cuenta las dificultades estructurales específicas que sufren las mujeres en el mercado de trabajo, principalmente, en las regiones menos desarrolladas, agravadas por la exclusión social que representa el desempleo de larga duración para un número creciente de ellas ⁸⁶. La misión fundamental de estas acciones es, por tanto, doble:

1. Contribuir a la revalorización y a la promoción de la cualificación de las mujeres, así como al cambio de la cultura empresarial, para permitirles crear sus propias empresas o cooperativas.

En este sentido, la Comunidad apoya las medidas de formación profesional, incluidas las de capacitación previa, adaptadas a las necesidades de funcionamiento de las empresas y cooperativas, cuya realización se ve respaldada, específicamente, por la Red Comunitaria existente para las Iniciativas Locales (ILE). Y se da prioridad, a este respecto, a las acciones llevadas a cabo en las regiones menos desarrolladas y a las cooperativas y empresas que contribuyan a reforzar el progreso social a nivel local (servicios sociales) o a prestar asistencia a la economía local en el marco de la cooperación transnacional.

2. Contribuir a la reinserción de las mujeres en el mercado "regular" de trabajo con objeto de evitar que se agrave la situación de exclusión y de precarización del empleo femenino.

Se tiene en cuenta, por lo tanto, el agravamiento del desempleo de larga duración de las mujeres y las dificultades que encuentran éstas para reintegrarse en el mercado de trabajo después de una larga ausencia. Como respuesta, la Comisión financia en toda la Comunidad acciones de orientación y asesoramiento destinadas a facilitar la reinserción profesional del colectivo femenino y participa también en la financiación de medidas de formación profesional, incluida la calificación previa, y de ayuda al empleo en favor de las desempleadas y de aquellas mujeres que se encuentran en situación de empleo precario.

Y se potencian las actuaciones concretas definidas por los interlocutores sociales en el ámbito de la actividad empresarial y las delimitadas por las organizaciones de formación. De igual forma, se vela para que en las propuestas que contribuyan a la creación del "espíritu de empresa" entre las desempleadas, el problema del paro no sea imputado sin más a las víctimas de esta situación, sin responsabilidad alguna por parte de la sociedad. En este orden de cosas, las medidas de apoyo a las empresas y cooperativas deben evitar calificar determinados sectores de actividad como "empleos típicamente femeninos" con escasa remuneración y condiciones precarias; potenciando las iniciativas femeninas relativas a la creación de pequeñas y medianas empresas y apoyando la integración efectiva de las mujeres en el mercado de trabajo.

Finalmente, como actividades complementarias cabe destacar:

- * El desarrollo de instalaciones para la acogida de los niños -guarderías-, que favorezcan la participación de las mujeres con hijos en el mercado de trabajo y en la formación; evitando la segregación femenina en los empleos y la escasez de mano de obra cualificada.

- * La mejora de los programas de formación profesional para los trabajadores del sector de guarda de niños pequeños, con la finalidad de incrementar sus competencias, así como la calidad de estos servicios.

* El apoyo a la creación y desarrollo de redes o mecanismos de cooperación transnacionales mediante canales de información y transferencia de proyectos a nivel comunitario.

* El seguimiento y evaluación de las acciones de formación profesional y de ayuda al empleo.

* La transferencia de experiencias del nivel local al nivel nacional o comunitario, relativas, entre otras, a la formación de formadores y de responsables de las negociaciones de medidas de capacitación en las empresas.

Estas aportaciones mantienen la concepción precedente relativa al desarrollo de medidas formativas concretas para favorecer la creación y expansión de pequeñas y medianas empresas como alternativa laboral interesante de cara a la inserción productiva de las mujeres en la economía comunitaria; objetivo que se conforma como una posibilidad concreta de acceso al mercado de trabajo por parte del colectivo femenino, según se desprende de los nuevos planteamientos comunitarios establecidos en materia laboral e inscritos en la "Iniciativa Marco sobre Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos (1994-1999)", destinada a contribuir a la optimización de los ciudadanos europeos y a mejorar el funcionamiento del mercado de trabajo a fin de impulsar el crecimiento de la actividad productiva y fomentar la solidaridad social en la Unión Europea, así como la igualdad de oportunidades para las mujeres en el acceso al empleo ⁸⁷.

1.4.- Programa "Helios" para la integración de poblaciones marginales en el mercado de trabajo.

Tras la evaluación realizada por el Consejo relativa a la situación laboral de los minusválidos en Europa ⁸⁸, se lleva a cabo un programa para el perfeccionamiento profesional de este colectivo, denominado en adelante Programa Helios. Este programa, que se adopta para el período comprendido entre el 1 de enero de 1988 y el 31 de diciembre de 1991, pretende promocionar profesionalmente a los minusválidos en el mercado de trabajo ⁸⁹.

Para consolidar ese objetivo, Helios se basa en las indicaciones dadas por el Consejo, relativas fundamentalmente a la adaptación de la formación a las características de estos individuos, a la metodología de elaboración, impartición y evaluación de los cursos de formación y a la colaboración de todos los implicados en el proceso formativo -organismos nacionales, regionales y locales; instituciones formativas; empresas, trabajadores y sindicatos; interlocutores sociales-, en la puesta en marcha de una verdadera y eficaz cualificación profesional.

Es el segundo programa de acción comunitaria en favor de los minusválidos y su objetivo es doble ⁹⁰:

* Facilitar la readaptación profesional y la integración económica.

* Promover su integración social y su vida autónoma.

Para el logro de estas metas, dentro del programa se incluye un sistema especial denominado *Handynet*, el cual tiene repercusiones desde el punto de vista social, al contribuir a mejorar las condiciones de integración de los minusválidos, dado que las ayudas técnicas constituyen un factor indispensable para la formación y readaptación profesionales, el empleo, la enseñanza y la vida autónoma de estas personas, especialmente para su movilidad y reintegración en la vida cotidiana ⁹¹.

La primera fase de este sistema ha sido coordinada y evaluada por los miembros del "Comité Consultivo Helios" y por el "Grupo de Enlace Helios" (cuya creación queda regulada a través de los artículos 6 y 7 de la Decisión 88/231/CEE por la que se adopta el programa Helios), y en colaboración con los representantes de los usuarios y con los expertos internacionales.

Este riguroso seguimiento ha proporcionado a la Comisión los elementos necesarios para completar y actualizar, prioritariamente, el sistema *Handyaids*, primer módulo del sistema *Handynet*, de acuerdo con el programa Helios, el cual contribuye sensiblemente a mejorar las condiciones básicas de integración de los minusválidos, dado que las ayudas técnicas que se incluyen en el mismo constituyen un factor indispensable para la formación y readaptación profesionales, el empleo, la enseñanza y la vida autónoma de estas personas y principalmente para su movilidad ⁹². Asimismo, se potencia la aplicación del segundo módulo del sistema *Handynet*, consistente en fomentar la participación de los interlocutores sociales y de los representantes de los minusválidos en la definición y ejecución de esas medidas ⁹³.

Con la culminación del período de vigencia del programa Helios se lleva a cabo su evaluación, cuyos resultados más significativos son los siguientes ⁹⁴:

1. El intercambio de experiencias entre las diversas iniciativas innovadoras tomadas en los doce Estados miembros. Estos intercambios de experiencias se han realizado a través de seminarios y conferencias organizados sobre temas concretos y por medio de visitas de estudios y períodos de formación, estimulando la creación de nuevas actividades en los diferentes centros -50 experiencias de formación profesional- o de actividades modelo locales -21 actividades en materia de integración escolar, 27 en materia de integración económica y 32 en materia de integración social-, distribuidas en los doce Estados miembros.

Cada uno de estos seminarios o conferencias ha dado lugar, por una parte, a conclusiones que sirven de línea de conducta, no sólo para las redes de centros o actividades modelo locales, sino también para todas las iniciativas similares y, por otra parte, en razón de su importancia, a otros actos tales como:

- Las conclusiones del Consejo relativas al empleo de los minusválidos en la Comunidad ⁹⁵.
- La Resolución del 31 de mayo de 1990, referida a la integración en los sistemas de enseñanza normal de los niños y los jóvenes afectados por una minusvalía ⁹⁶.

- La propuesta de Directiva del Consejo sobre las prescripciones mínimas para mejorar la movilidad y el transporte seguro de los trabajadores con movilidad reducida en sus trayectos de trabajo (COM (90) 588 final).

2. El fomento, en los Estados miembros, de la coordinación entre los diferentes Ministerios que se ocupan de los problemas de los minusválidos.

3. La aplicación del sistema informatizado multilingüe Handynet, que recoge actualmente información acerca de las ayudas técnicas para minusválidos motores y, que está incluyendo también, información relativa a los minusválidos visuales, auditivos, mentales y de comunicación.

4. La difusión de la revista trimestral Helios, que ha publicado aproximadamente 35.000 ejemplares en cada una de las nueve lenguas de la Comunidad, dirigida a las personas que manifiestan interés por los problemas de los minusválidos.

5. El establecimiento de relaciones permanentes con organizaciones de consulta y asesoramiento sobre temas relacionados con la integración de los minusválidos en actividades deportivas o turísticas.

6. La organización de un concurso anual con entrega de premios acerca del tema de la vida autónoma, que trate aspectos como la movilidad y el transporte, el acceso a edificios públicos o el alojamiento y asistencia en la vida cotidiana.

Estas ideas se reflejan precisamente en las consideraciones particulares establecidas en la "Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores", en la que se declara específicamente en su punto 26, lo siguiente:

Todo minusválido, cualesquiera que sean el origen y la naturaleza de su minusvalía, debe poder beneficiarse de medidas adicionales concretas encaminadas a favorecer su integración profesional y social.

Estas medidas de mejora deben referirse, en particular, según las capacidades de los interesados, a la formación profesional, la ergonomía, la accesibilidad, la movilidad, los medios de transporte y la vivienda.

Estos elementos sirven de base para la creación de un nuevo Programa de Acción Comunitario relativo al fomento de la integración escolar, profesional y económica, así como social y de la vida autónoma de los minusválidos, denominado Helios II y establecido para el período comprendido entre el 1 de enero de 1993 y el 31 de diciembre de 1996 ⁹⁷.

A los efectos de Helios II se entenderá por "personas minusválidas", aquellas que presenten deficiencias, discapacidades o minusvalías serias resultantes de afecciones físicas (incluidas las sensoriales) o mentales (incluidas las psíquicas), que limiten o impidan la realización de una actividad o de una función que se considera normal para un ser humano.

Los objetivos del programa en los ámbitos de la readaptación funcional, la integración en la educación, la formación y la readaptación profesionales, de la integración económica y social, así como de la vida autónoma de los minusválidos, son los siguientes:

a) Fomentar la realización de una política global comunitaria en materia de integración, fundada sobre las mejores experiencias y prácticas innovadoras y eficaces en los Estados miembros.

b) Definir los planteamientos y medidas innovadoras que haya que favorecer para obtener una mayor convergencia y coordinación de las acciones realizadas de conformidad con el apartado anterior.

c) Continuar el desarrollo de actividades de intercambio y de información a escala comunitaria que puedan suponer una contribución positiva de conformidad con el apartado a) y garantizar su más amplia difusión.

d) Reforzar la cooperación con las organizaciones no gubernamentales de dimensiones europeas.

Las acciones generales destinadas a la consecución de los objetivos descritos son, fundamentalmente, las que se citan a continuación:

* Coordinar, emprender y estimular actividades sobre la base de temas anuales precisos para promover la innovación, facilitar los intercambios de experiencias y fomentar la difusión de actuaciones positivas, así como la transferencia de prácticas eficaces.

* Promover la participación en los proyectos y actividades de todos los sectores involucrados, desde los propios minusválidos y sus familias, hasta los expertos, investigadores y profesionales del mundo de la educación, la formación y el desarrollo social.

* Responder a las necesidades de información de los minusválidos, prosiguiendo en el marco del sistema de información y documentación informatizada Handynet y estimulando la investigación técnica que este sistema representa.

* Fomentar la participación de los minusválidos en el marco de los programas comunitarios existentes, en concreto en los ámbitos de la formación y la preparación para la vida profesional y en el de las nuevas tecnologías.

* Favorecer una estrecha coordinación con las actividades emprendidas por las organizaciones intergubernamentales y por aquellas otras organizaciones comunitarias como la Red de Acciones Innovadoras de Integración local y de Intercambio (AILE), preocupadas por este sector de población.

Para llevar a cabo estas actividades, la Comisión se encuentra asistida por un "Comité Consultivo" compuesto por dos representantes gubernamentales de cada Estado miembro y presidido por un representante de la Comisión; así como por un "Foro Europeo de Personas Minusválidas", integrado por al menos una organización no gubernamental representativa de cada Estado miembro, un representante de las organizaciones sindicales de empresarios y otro de las organizaciones sindicales de los trabajadores. Y finalmente, por un "Grupo de Enlace", que debe incluir un representante gubernamental de cada Estado miembro y doce componentes del Foro nombrados por éste.

Estas medidas se ven desarrolladas a través de una iniciativa comunitaria denominada *Horizon* que pretende dar a conocer las circunstancias en las que se encuentran los minusválidos en Europa y las medidas necesarias para favorecer su inserción en el mundo laboral ⁹⁸. La iniciativa surge por Decisión de la Comisión de 18 de diciembre de 1990 y con arreglo al artículo 11 del Reglamento (CEE) N° 4253/88 (que regula los Fondos Estructurales), con una duración que se extiende hasta 1994 ⁹⁹. Las categorías de personas que pueden beneficiarse de la asistencia comunitaria en el marco de *Horizon* son las siguientes:

- * Personas que presentan minusvalías graves a consecuencia de lesiones físicas o mentales (llamadas en adelante "minusválidos").

- * Personas que sufren dificultades específicas que impiden o frenan su integración económica y social (en adelante llamadas "desfavorecidos").

Con respecto al primer grupo -minusválidos- esta iniciativa tiene por objeto, mediante la aplicación de acciones transnacionales, la mejora de las condiciones de acceso al mercado de trabajo y la competitividad de los minusválidos, en particular por medio de acciones formativas relacionadas con las nuevas tecnologías, principalmente, de formación a distancia, y la adaptación de las infraestructuras que tengan en cuenta las necesidades específicas de los minusválidos. Se favorece al mismo tiempo la creación de PYME por parte de estos grupos como medida de integración social y laboral, con apoyos comunitarios específicos que posibiliten la gestión y buen funcionamiento de estas empresas.

En relación al segundo grupo -desfavorecidos-, con el fin de dinamizar el conocimiento del problema del desempleo de larga duración y de la degradación de la situación socio-económica de ciertos sectores de la población, lo que supone mejorar las soluciones al respecto, la Comunidad desea propiciar proyectos piloto en forma de acciones innovadoras.

Esas acciones están encaminadas a la promoción del empleo a escala local y a la potenciación de la formación adaptada a las dificultades de los grupos desfavorecidos para lograr su integración productiva de manera efectiva. Se crea a tal efecto canales de información adecuados para el conocimiento y transferencia de experiencias y proyectos formativos destinados a los minusválidos, con la finalidad de aumentar las adquisiciones prácticas en el ámbito europeo y crear un grupo de expertos para la gestión y seguimiento de las acciones.

En último término, debe prestarse especial atención a la formación de formadores, los cuales han de estar integrados, fundamentalmente, por asistentes sociales, ergoterapeutas, psicólogos, expertos en orientación profesional e intérpretes de lenguaje gestual; utilizando para esta formación, técnicas que tengan por objeto facilitar la transición de los minusválidos y desfavorecidos de un entorno protegido al mercado de trabajo (rehabilitación funcional, psicológica y social, mejora de las aptitudes básicas, divulgación de información en formato accesible para estos colectivos, etc.).

Este panorama, en lo relativo al ámbito de las pequeñas y medianas empresas, como ya se ha mencionado previamente, se encamina hacia la creación de PYME como mecanismo de inserción laboral del colectivo de minusválidos y desfavorecidos; contando para ello con el apoyo comunitario en relación al establecimiento de medidas formativas de conocimiento de lo que es y representa una empresa de pequeñas dimensiones, y de funcionamiento, relativas a la diversidad de elementos que deben ser controlados para poder establecer una organización de estas características, así como los pasos que hay que dar para su fundación y desarrollo.

1.5.- Resultados globales y aportaciones futuras en el ámbito de la formación profesional inicial.

Establecidos los criterios definitorios y las estructuras de funcionamiento de los programas europeos incluidos en el ámbito de la formación profesional inicial, se señalan a continuación sus aportaciones globales para la consecución de una política formativa comunitaria exitosa ¹⁰⁰.

La diversificación de los resultados se contempla en función de los objetivos conseguidos respecto a las siguientes áreas de desarrollo: la movilidad transnacional y la cooperación formativa, la competitividad europea, la cohesión económica y social, el acercamiento de Europa al ciudadano y la transferencia comunitaria de saberes y experiencias.

Con relación a la *movilidad transnacional* de estudiantes, jóvenes y trabajadores y a la *cooperación formativa* agregada, se comprueba su incidencia positiva respecto al descubrimiento de mejores perspectivas de desarrollo profesional para los beneficiarios y a la constatación del efecto retroalimentador que se constituye sobre las estructuras y los programas de formación existentes en los países participantes.

Estas acciones no solamente fomentan la movilidad individual, sino también la formación que lleva consigo esa movilidad. Por ejemplo, Erasmus y Lingua hacen hincapié en el difusión de acciones integradas en las que la movilidad forma parte de un programa organizado de estudios para la obtención de un diploma reconocido que tenga validez para la ejecución de una determinada profesión en Europa ¹⁰¹.

Desde otro punto de vista, gracias a los programas la Juventud con Europa y Petra, los intercambios de jóvenes proporcionan experiencias sobre la vida económica, social y cultural de otros países en una fase de formación, en la mayoría de los casos relacionada con la preparación para la vida laboral. En este sentido, el período de formación inicial constituye una parte importante de la socialización de la juventud, durante la cual las actitudes y aspiraciones adoptan una forma concreta.

Al mismo tiempo, para la mayoría de las personas que participan en los intercambios, los programas propician una dimensión cada vez más europea, a través de las actuaciones formativas y del material

pedagógico preparado como resultado de la cooperación comunitaria transnacional, lo cual sucede especialmente con Erasmus, Petra o Lingua. Este último apoya esas actividades mediante el refuerzo de la capacidad lingüística, que es el medio principal para el intercambio cultural y la comprensión mutua.

Un principio rector para el diseño de los programas de la Comunidad en general y para la determinación de proyectos individuales, ha consistido en promover la asociación para la colaboración como mecanismo para incrementar la calidad y la eficacia. A este respecto, han aparecido numerosos tipos de redes como consecuencia de los incentivos aportados, las cuales dan forma y estabilidad a la cooperación establecida. Estas redes son las siguientes:

- * Los programas de cooperación interuniversitaria y las asociaciones universitarias de Erasmus/Lingua: fundamentales para unir redes de disciplinas muy variadas, entre las que figuran sectores altamente especializados de las ciencias sociales y humanas que se han convertido en especies amenazadas en el mundo académico, pero que pueden actuar más eficazmente si se asocian en redes de mayor tamaño.

- * El efecto multiplicador de los proyectos Petra que participan en la Red Europea de Asociaciones de Formación y en la Red de Unidades de Coordinación Nacional, respaldadas por la base de datos Petra/SYS, ha proporcionado nuevas oportunidades para el desarrollo y el intercambio de formación innovadora destinada a los jóvenes.

- * La Red Iris ha facilitado la cooperación entre los proyectos centrados en la formación de las mujeres, especialmente de las más desfavorecidas, cuyas necesidades formativas no son tenidas en cuenta habitualmente.

- * La Juventud con Europa, a través de su programa de visitas de estudio y sus cursos piloto para los jóvenes trabajadores, ha creado una red de multiplicadores que proporciona orientación y formación al colectivo juvenil que participa en estos intercambios.

No obstante, el aumento cuantitativo de los intercambios no constituye un fin en sí mismo, por lo que las iniciativas comunitarias conceden gran importancia a la optimización de la calidad de las actividades de movilidad. Petra ha promovido la formación reconocida de los jóvenes en el extranjero, en oposición a las visitas o intercambios breves que constituyen una experiencia laboral a la que la juventud y las empresas atribuyen un valor inferior, evaluando cada unidad de formación y los métodos de control utilizados.

Los programas Erasmus y Lingua insisten en el aprendizaje homologado y reconocido durante sus períodos de estudios; así como, las actividades de intercambio de personal docente realizadas a través de estos programas inciden en la utilización de los métodos de enseñanza integrada que forman parte del programa del curso normal de la institución anfitriona. Estos programas realizan, a tal efecto, evaluaciones académicas paralelas con exámenes simultáneos que tienen en

cuenta las diferencias de calendario escolar de los países. Por su parte, la Juventud con Europa ha desarrollado métodos de evaluación transnacional para proyectos destinados a los jóvenes.

En todos estos programas se han adoptado medidas para garantizar una mejor divulgación de la información relativa a las prácticas llevadas a cabo entre las instituciones participantes, lo que ha reportado una concienciación mayor de las universidades y centros formativos de acogida en relación a cuestiones auxiliares como la mejora de sus instalaciones de recepción, la orientación académica y profesional, la preparación en idiomas, etc. Asimismo, las autoridades nacionales han disminuido o hecho desaparecer los obstáculos existentes respecto al reconocimiento académico de estudios en el extranjero y a la ampliación del apoyo económico para los estudiantes. A partir de esta canalización informativa, los diferentes países comunitarios han resuelto adaptar sus políticas nacionales en materia formativa al marco común que representan los programas europeos, armonizando sus titulaciones e introduciendo una dimensión europea en sus currículos. En este contexto, las asociaciones transnacionales de investigación creadas por Petra para incrementar la eficacia de la política y práctica actuales en el ámbito de la formación profesional inicial, proporcionan información a los organizadores y a los responsables de la toma de decisiones, permitiéndoles comparar los resultados relativos a cuestiones de interés común y rentabilizar las tendencias convergentes a la hora de planificar las futuras disposiciones, haciendo más transparentes los sistemas de formación profesional inicial.

En lo relativo a la *competitividad europea*, su aumento se constituye en uno de los objetivos comunes de estos programas formativos. Existe el acuerdo cada vez más extendido en toda la Unión Europea, de que el denominado "capital intangible" se consolida como el recurso fundamental de las economías avanzadas, sin el cual los recursos naturales de las diferentes naciones, su poder productivo y su capital fijo irán agotándose. No se trata únicamente de una cuestión de adquisición de conocimientos y cualificaciones, sino también de la capacidad de organización e innovación que se manifiesta actualmente en el conjunto de redes de información y en las alianzas, a través de las cuales, los países y las empresas compiten.

Desde esta perspectiva, la calidad de las titulaciones de formación profesional de los trabajadores de la Comunidad se constituye en un factor de producción esencial. Resulta fundamental continuar optimizándolo para desarrollar y mantener la competitividad empresarial, tanto en el mercado mundial (ya que Europa dispone de recursos materiales limitados), como en el mercado interior, lo que va a conducir a una reestructuración a escala nacional e internacional de los conocimientos que van a requerir los trabajadores.

Por otro lado, la creación de canales para el diálogo y la comprensión mutua entre la formación y la vida económica, así como el suministro de incentivos económicos para proyectos formativos concretos que potencien el contacto entre estos dos sectores, se configuran como dos de los métodos utilizados en todos los programas. Existe, en este

sentido, una preocupación especial para garantizar que las pequeñas y medianas empresas se encuentren bien representadas en este proceso, especialmente con respecto a las acciones experimentales de formación de la Comisión. Preocupación que se traduce en una acción precisa: "Preparar a las PYME para la Europa de 1992", iniciada en 1989 y dirigida fundamentalmente a los empresarios y directivos de estas compañías para revalorizar su estructura y sus prácticas de gestión, desarrollar una estrategia de adaptación a los cambios de su entorno y buscar una mejor formación para ellos y su personal ¹⁰².

Petra apoya concretamente las acciones de los Estados miembros para elevar la categoría y el atractivo de la formación profesional inicial, facilitar su acceso y garantizar la formación para todos los jóvenes que lo deseen. Este programa se dedica igualmente a mejorar la calidad y el valor añadido de los contratos en prácticas establecidos en empresas, así como de los sistemas de orientación profesional.

En el ámbito de la educación universitaria, Erasmus constituye un factor fundamental para conseguir incrementar la cantidad de licenciados universitarios con experiencia transnacional suficiente para el desenvolvimiento del mercado europeo. Así como, la acción específica de Lingua, dirigida a la mejora del conocimiento de idiomas en el lugar de trabajo, ha dado lugar a la creación de un conjunto de metodologías innovadoras -aprendizaje abierto y a distancia, autoaprendizaje- ¹⁰³, y el programa Iris está colaborando en el desarrollo de actuaciones específicas para atraer y mantener a las mujeres en trabajos científicos y técnicos -incremento de la seguridad en sí mismas, recualificación, apoyo en el cuidado de los niños, difusión de novedades técnicas, etc-.

Con relación al conocimiento de otras lenguas, una construcción correcta de la Comunidad depende, en gran medida de la comprensión existente entre los individuos, lo que implica un dominio más amplio y profundo de otras culturas e idiomas. En este sentido, la transferencia internacional de información que se lleva a cabo a través de los programas de formación está propiciando un cierto empuje al aprendizaje de lenguas extranjeras.

El estímulo a la cooperación y a la movilidad que subyace a los programas comunitarios de formación inicial ha favorecido que las organizaciones remitentes y receptoras sean más conscientes de la necesidad de preparar a sus estudiantes y alumnos de manera organizada y profesional. Como resultado de ello, los centros de enseñanza de idiomas y los cursos especiales de lenguas son cada vez más importantes.

Además, estos programas están desempeñando un papel esencial en relación a la concienciación respecto a un mercado europeo de la formación, convirtiéndose en un instrumento formativo útil para los trabajadores con un perfil europeo, así como en un estímulo para la aparición de nuevas certificaciones basadas en los estudios de asociaciones transnacionales comunitarias. En este orden de cosas, los programas comunitarios han facilitado a numerosas organizaciones de formación (incluidas las de trabajadores y empresarios) su primera oportunidad para trabajar en un contexto verdaderamente europeo.

En la actualidad se considera que el análisis, la comprensión y, si es posible, la previsión de las necesidades formativas futuras, resultarán muy útiles en el contexto de la programación de la formación como elemento indispensable para el desarrollo económico. Dentro de este contexto, Iris ha mostrado cierta preocupación por la escasez de titulaciones destinadas a puestos de trabajo de carácter técnico, promoviendo determinados métodos de formación adaptados a las mujeres (orientación, formación previa, asertividad); Petra, está consolidando su Red Europea de Asociaciones para la Formación (ENTP) como punto de partida en relación a la delimitación de un proyecto piloto cuya finalidad radica en la acoplación de los programas de formación profesional inicial a las nuevas necesidades europeas. Y la tarea de definir las necesidades idiomáticas específicas de cada sector industrial (en especial las PYME), se constituye en uno de los componentes del programa Lingua.

Desde otro punto de vista, estos programas han dado un empuje fundamental a la creación y comercialización de nuevos productos formativos, muchos de ellos elaborados de forma transnacional. Como ejemplo, Erasmus ha apoyado la expansión de una amplia variedad de programas innovadores de enseñanza universitaria. Más de 200 de los cuales se refieren a licenciaturas dobles y conjuntas que facilitan su reconocimiento profesional en toda la Comunidad.

Sin embargo, la producción real de acciones formativas depende en gran medida de la calidad y el compromiso de los docentes. La inversión que los programas realizan en formación de profesorado tiene un elevado valor multiplicador para los sistemas de formación en su conjunto (como se demuestra a través de las prioridades resaltadas al respecto en programas como Petra, Erasmus, Lingua o la Juventud con Europa).

Los programas han proporcionado, asimismo, numerosas oportunidades para optimizar la rentabilidad de la formación gracias a las economías de escala ¹⁰⁴, facilitando el acceso a otros recursos de financiación y proporcionando una respuesta compartida a necesidades y objetivos comunes. La cooperación europea y la estructura en forma de red de estas medidas comunitarias proporciona a los Estados miembros y a los sistemas nacionales, la posibilidad de beneficiarse de la economía escalar y evita los gastos reportados por la repetición de actividades de similares características en diferentes países.

Mediante la concreción de las aportaciones que reportan los programas europeos al crecimiento de la competitividad empresarial comunitaria, se consolida como un nuevo ámbito valorativo de estas actuaciones su incidencia en la cohesión económica y social dentro de la Unión Europea. En este sentido, los programas de formación intentan superar las dificultades adicionales de personas y organizaciones pertenecientes a las regiones menos favorecidas o más apartadas, proporcionando principalmente información suplementaria, asistencia técnica y apoyo económico (que se consolidan como algunas de las metas del programa Helios).

En Erasmus, Lingua y Petra existen mecanismos para garantizar el flujo equilibrado de alumnos en toda la Comunidad, así como normas

financieras que tienen en cuenta los diferentes costes de los estudios en el extranjero según los distintos países, incluyendo aportaciones económicas diferenciales en función de la zona geográfica de que se trate. Los esfuerzos en el área de la información realizados concretamente por Erasmus en Grecia y Portugal, han propiciado una mejora radical en los niveles de participación de los mismos.

Todos los programas (entre ellos, Petra, Erasmus, Lingua y Juventud con Europa) han establecido su propia estructura de unidades descentralizadas o de agencias de cooperación para favorecer su aplicación, aportando información y asesoría a todas las regiones. Esta iniciativa se ve respaldada por la preocupación general demostrada por garantizar la participación de toda la Comunidad a través de la financiación de proyectos dirigidos a regiones específicas y diseñados especialmente para transferir conocimientos y experiencias de las regiones más favorecidas a las desfavorecidas.

Gracias a Erasmus, la cooperación interuniversitaria se ha convertido en una característica de todas las regiones de la Comunidad, incluyéndose muchas de ellas en las que no existía tradición al respecto. Igualmente, con el apoyo del programa ha comenzado a florecer la cooperación interregional en el sector de la formación universitaria (por ejemplo: Cataluña-Lombardía, Baden-Württemberg, Ródano-Alpes), así como la colaboración regional transfronteriza (como en el triángulo Sarre-Lorena-Luxemburgo).

En este orden de cosas, con relación al ámbito de control de resultados relativo al *acercamiento de Europa al ciudadano*, el crecimiento de los programas formativos en la Comunidad ha coincidido con el ingente interés expresado en relación al desarrollo del concepto de una "Europa de los pueblos". La idea y aplicación de la ciudadanía europea se refleja y se apoya por el tipo de experiencia que proporciona: son instrumentos en sí mismos para la libre circulación y paradigmas del reconocimiento de la diversidad europea. Ofrecen, asimismo, experiencia de la realidad de la unión y de la unidad de Europa (libertad de circulación de las personas, ideas y productos).

Son ideas que se constatan a través del creciente número de redes y del mayor conocimiento de las lenguas extranjeras que fomentan y cada vez llegan a un número más amplio de individuos, proporcionándoles la oportunidad de aprender y de participar en la construcción de la Comunidad. Este amplio sistema de redes y subredes fomentado por los programas comunitarios constituye una respuesta flexible y rentable para las constantes necesidades de formación existentes en todos los campos y a distintos niveles.

Otro punto de interés para Europa consiste en la igualdad de oportunidades, concebida como un objetivo prioritario de la actividad programática comunitaria. Por ejemplo, en la segunda fase de Juventud con Europa, un tercio de la financiación del programa se destina al apoyo directo de los jóvenes en inferioridad de condiciones. Acciones que encuentran similitudes con otras establecidas por Erasmus o Petra, aunque no se recoja de manera explícita en los objetivos de los mismos.

Con referencia a este tema y concretándolo en el ámbito de la diferenciación sexual, la red Iris, concretamente, ha incluido en su programa de actuaciones la formación de las mujeres, centrándose en el papel fundamental que reporta este tipo de medidas de cara al desarrollo global de la Europa de los años noventa. Esta red, caracterizada por su dinamismo, cuenta con la participación de cerca de 500 organizaciones formativas que proporcionan información sobre capacitación mediante sus publicaciones y servicios, fomenta actuaciones en este ámbito a través de la divulgación de becas, talleres técnicos y seminarios y estimula los contactos e intercambios por medio de visitas, ayudas a asociaciones y correo electrónico.

Asimismo, algunos programas han adoptado medidas concretas en favor de jóvenes procedentes de medios socio-económicos menos favorecidos que generalmente se encuentran en inferioridad de condiciones en lo relativo a su formación y que, por lo tanto, cuentan con menos oportunidades de participar en actividades formativas transnacionales. En este sentido, muchos de los proyectos Petra ofrecen medios de aprendizaje estimulantes para grupos de jóvenes que han fracasado con los sistemas de enseñanza tradicionales.

A este respecto y en lo relativo a los minusválidos, existe en la Comunidad una gran concienciación en relación a potenciar medidas que propicien la integración efectiva de este colectivo en la vida social y económica comunitaria. Ante esta situación se ha creado el programa Helios, cuyos objetivos específicos siguen esta línea preestablecida, complementando desde un punto de vista particular las actuaciones que en este sentido se llevan a cabo por otros programas europeos como Petra, Lingua (que patrocina un proyecto denominado Lingua Surda para personas con deficiencias auditivas), Erasmus o la Juventud con Europa.

Finalmente, se constituye un último sector evaluativo referido a la *transferencia comunitaria de conocimientos y experiencias*, que se constituye en uno de los objetivos básicos de los programas de formación europeos, muchos de los cuales, a través de la promoción de redes transeuropeas para la transferencia de conocimientos, han favorecido una corriente de cooperación que ha tenido efectos muy relevantes a escala sectorial.

Erasmus ha extendido la cooperación interuniversitaria más allá de los ámbitos y tipos de centros tradicionales en los que ésta ya estaba establecida y, por mediación de proyectos de desarrollo curricular conjuntos, ha apoyado a los centros situados en regiones menos favorecidas de la Comunidad en la inclusión de nuevas áreas en sus cursos.

Una característica frecuente de los programas que habitualmente dan lugar a nuevos instrumentos para el intercambio del desarrollo de políticas formativas consiste en la creación y puesta en común de un marco para analizar las actividades presentes y futuras. En Lingua, grupos de expertos en idiomas examinan las necesidades específicas en éste ámbito de los sectores de la industria y el comercio y establecen modelos innovadores para la obtención de diplomas destinados a las empresas ¹⁰⁵.

Por otra parte, la enseñanza abierta y a distancia es reconocida como una manera de lograr sistemas de formación más flexibles y rentables, especialmente, dada la aparición de una tecnología más potente y de asequible utilización. Todo ello, es tenido en cuenta plenamente por los programas formativos comunitarios, los cuales consideran positiva la innovación en general y particularmente aquella que está relacionada con la optimización de los conocimientos de los ciudadanos europeos.

La estructura formativa mencionada promueve el apoyo de la Comunidad a los esfuerzos de los Estados miembros para mejorar la calidad global de la enseñanza y la formación, así como toda convergencia que se considere necesaria para la libertad de circulación de personas e ideas dentro de un Mercado Unico. La insistencia sobre criterios de proyecto basados en las mejoras de la calidad concreta constituye otra manera de promover la calidad, por ejemplo a través del reconocimiento de diplomas por parte de Erasmus y Lingua, o por medio de la promoción de la experiencia práctica como parte de la formación, como es el caso de Petra.

Igualmente, el carácter y diversidad de la enseñanza y de la formación inciden, directa o indirectamente, en muchos otros aspectos de la política comunitaria. Por un lado, al interactuar estos programas para formar un todo coherente de respuestas a aspectos relacionados con la Comunidad, en lo referente a la enseñanza y formación de los años noventa, incluida la necesidad de prever las tendencias en lo relativo a las cualificaciones mediante métodos formativos innovadores. Y por otro, al contribuir al desarrollo de los cursos y a la cualificación de expertos en sectores específicos, como el referido a la creación y desenvolvimiento de las PYME.

Estas argumentaciones influyen de manera especial en la consecución de una política comunitaria en materia de formación para las pequeñas y medianas empresas, en primer lugar, al potenciar el espíritu empresarial en los jóvenes como una medida de capacitación inicial establecida por los diferentes programas comunitarios a través de las prácticas en empresas, realizadas en distintos países de la Comunidad como mecanismo de utilidad para el conocimiento de la realidad industrial de un conjunto de Estados miembros y como el primer paso para la toma de conciencia respecto a la situación económica de Europa.

En segundo lugar, al observar que ante la unificación de criterios económicos constatada a través de la consolidación del Mercado Unico, donde la libertad de circulación de personas, ideas y mercancías representa un reto para las PYME, éstas no se encuentran adaptadas a las innovaciones y cambios del ámbito productivo, así como a la competitividad creciente que existe entre las industrias comunitarias en busca de nuevos mercados y de clientes potenciales.

En tercer lugar, al potenciarse a través del incremento de redes de información el flujo de noticias relativas a las novedades productivas y de mercado y a aquellas otras relacionadas con medidas formativas paliativas y reforzadoras para la asunción de retos y la respuesta a las transformaciones y evoluciones constantes del mundo laboral. Aportaciones que representan una vía para la transferencia e in-

ABRIR CAPÍTULO III.2

